عِلمُ النفسِ التربَوي

الطبعة الثالثة

١٤١٦هـ - ١٩٩٦م



للنشر والتوزيع والطباعة

الادارة : كيلو خمسة – طريق مكة – هاتف : ٦٨٧٧٢٩٠

ص.ب. : ٤١٤٦ جدة – الرمز البريدي ٢١٤٩١

برقياً : مشكاتنا

فاكس : ٦٤٤٣٥١٨ – ٦٨٧٧٢٩٠ (جدة)

المكتبة : شارع البغدادية – هاتف : ٦٤٤٣٥١٨ – ٦٤٢٦٦١٠

المكتبة : كيلو خمسة – طريق مكة – هاتف ٦٨٧٧٤٢٢

عِلمُ النفسِ التربوي

تأليف

الدكتور محمد مصطفى زيدان   الدكتور نبيل السمالوطي



ⓗ دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٤١٥ هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية
زيدان، محمد مصطفى
علم النفس التربوي/ محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي ـ ط٣.
٢١٦ ص؛ ٢٤ سم
ردمك: ٥ ـ ١٦ ـ ٦٦٩ ـ ٩٩٦٠
١ ـ علم النفس التربوي أ ـ السمالوطي، نبيل (م. مشارك)
أ ـ العنوان
ديوي ٣٧٠,١٥ ١٥/١٤٤٣

رقم الإيداع: ١٥/١٤٤٣
ردمك: ٥ ـ ١٦ ـ ٦٦٩ ـ ٩٩٦٠

التنشئة الاجتماعية

١- الإسلام وقضية التنشئة الاجتماعية.

٢- التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية.

٣- الطفولة المبكرة ودور الأسرة خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية.

٤- المراحل التي يمر بها الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

أ- المرحلة الأولى.

ب- المرحلة الثانية.

جـ- المرحلة الثالثة.

٥- الذات كنتيجة للتفاعل الاجتماعي.

٦- دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

٧- الثقافة والشخصية.

٨- أثر الثقافات الفرعية.

٩- أثر كل من عاملي الثقافة والوراثة على مضمون التنشئة الاجتماعية.

١٠- أخطاء عملية التنشئة الاجتماعية



الاسلام وقضية التنشئة الاجتماعية

يهتم الدين الاسلامي الحنيف اهتماماً بالغاً بالعملية التربوية شكلاً ومضموناً من أجل صياغة الشخصية الاسلامية المتكاملة والتي تتمتع بالصحة الجسمانية (الخلوّ من الأمراض) والصحة النفسية (الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره) والخلوّ من الاضطرابات والصرعات النفسية والقدرة على أداء رسالته التي خُلق من أجلها وهي العبادة والتصوف وتعمير الأرض والعمل والانتاج والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية راضية مرضية مع الآخرين وهذه هي أساس الصحة النفسية الحقة. وقد استوجب الإسلام على الآباء حسن تربية الأبناء ذكوراً وإناثاً من أجل إعدادهم كي يكونوا مواطنين صالحين ضماناً لصلاحية الأسرة والمجتمع العام كله.

وقد جاء تأكيد الإسلام على كرامة الإنسان وعزته فلله العزة ولرسوله وللمؤمنين في وجه الرذائل التي كانت ترتكب في حق الأبناء في الجاهلية من وأد للبنات أو قتل للبنين والبنات معاً - تحت تأثير الفقر وتخلصاً من عبء التربية أو تحت تأثير معتقدات زائفة مثل الاعتقاد بأن البنت جزء من خلق الشيطان أو من خلق إلّه غير آلهتهم وأن مخلوقاً هذا شأنه يجب التخلص منه: تعالى عما يقولون علواً كبيراً وقد استوجب القرآن الكريم تحريم هذه العادات والمعتقدات الزائفة « قل تعالوا أتل ما حرم ربكم عليكم. ألا تشركوا به شيئا

وبالوالدين إحساناً ولا تقتلوا أولادكم منْ إملاق نحن نرزقكم وإياهم ». (الأنعام). وقال تعالى: « ولا تجعل مع الله إلّها آخر فتلقى في جهنم ملوماً مدحوراً. أفأصفاكم ربكم بالبنين واتخذ من الملائكة إناثاً إنكم لتقولون قولاً عظيماً » (الاسراء).

ويثير الرسول عليه الصلاة والسلام إلى ضرورة الحفاظ على الفطرة الإنسانية النقية فقد خلق الله سبحانه وتعالى عباده حنفاء ويجب الحفاظ على الفطرة التي خلق الله الناس عليها يقول تعالى: « وإذْ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم. قالوا بلى شهدنا » (الأعراف). وينخلق الاهتمام الإسلامي بالتربية إدراكاً لأهميتها في تشكيل الشخصية والحفاظ على الفطرة أو تشوبها وضياع أثرها. ونستطيع أن ندرك - عظمة الإسلام إذا أدركنا أساليب المجتمعات السابقة على الإسلام في التربية فإلى جانب رذائل الجاهلية من وأدِ للبنات وصياغة الشخصية الماجنة المتغطرسة فقد كانت نظم اسبرطه في اليونان القديمة توجب على الآباء إعدام أولادهم الضعاف والمشوهين أو المرضى عقب ولادتهم أو تركهم في القفار طعاماً للوحوش.

وكان الأب الروماني يملك حق قتل أبنائه وكان العرب في الجاهلية يئدون الاناث ويربون الذكور على العنجهية والكبر والغطرسة. وسارت خلال القرون الوسطى فكرة غريبة ترجع الى التحريف والتزييف الذي أصاب المسيحية، وهي أن الطفل يولد محملا بخطيئة آدم (عليه السلام) فهو يولد بداخله شيطان وواجب المربين اخراج هذا الشيطان من جسمه. وإذا ما انتقلنا الى مبادىء الاسلام فاننا نجدها تنهى تماماً عن مثل هذه التصورات المريضة يقول تعالى:

«وإذا بشر أحدهم بالانثى ظل وجهه مسوداً وهو كظيم يتوارى من القوم من سوء ما بشر به، أيمسكه على هون أم يدسه في التراب ألا ساء ما يحكمون» (النحل ٥٨ - ٥٩). وقال تعالى:

«ولا تقتلوا أولادكم خشية املاق نحن نرزقهم واياكم ان قتلهم كان خطئاً كبيراً» (الاسراء ٣١).

وينطلق الإسلام في اهتمامه بالطفل وبحاجاته وبتربيته واعداده، ليكون مؤمناً ومواطناً صالحاً، من إيمان الاسلام بكرامة الانسان، ويصل الامر بالاسلام الى الاهتمام بضرورة التدقيق في اختيار الزوجات اللائي سيكن أمهات قال عليه السلام: «تخيروا لنطفكم فان العرق دساس» واستوجب الاسلام الانفاق على الحامل - ولو طلقت - حتى تضع حملها، فان أرضعت استمر الانفاق عليها حتى ينتهي الرضاع وقد بلغ الاسلام حداً من السماحة لدرجة أن الرسول عليه السلام أجل تنفيذ حد الرجم لامرأة اقترفت جريمة الزنا حتى وضعت حملها وانتهت من الرضاع.

ويستوجب الاسلام من الآباء وأولياء الأمور حسن تربية الأبناء والحفاظ على فطرتهم السليمة لكل مولود - كما يشير صلى الله عليه وسلم - يولد على الفطرة ويقول عليه الصلاة والسلام «من كان له صبي فليتصاب له» حتى ينزل الى مستواه ويتعامل معه على حسب المستوى الادراكي للطفل. ويقول تعالى: «وأمر أهلك بالصلاة واصطبر عليها» وقال تعالى: «يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً» وعن أبي حفص عمر بن أبي سلمة عبد الله بن عبد الأسد ربيب رسول الله عليه الصلاة والسلام قال كنت غلاماً في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم وكانت يدي تطيش في الصحفة فقال لي عليه الصلاة والسلام «يا غلام سم الله تعالى وكل بيمينك وكل مما يليك» وعن ابن

عمر رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته الامام راع ومسئول عن رعيته والرجل راع في أهله ومسئول عن رعيته. والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته فكلكم راع ومسئول عن رعيته » (متفق عليه).

وعن عمر بن شعيب عن أبيه عن جده رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع ».

التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية

يعيش الإنسان منذ آدم عليه السلام حتى الآن داخل جماعات تعدد أسماؤها ويرتبط بعلاقات متعددة مع الآخرين حوله ويدخل معهم في تفاعلات. ويطلق على هذا التفاعل الاجتماعي مصطلح العمليات الاجتماعية، وتتعدد أشكال التفاعل وبالتالي تتعدد أشكال ونوعية العمليات الاجتماعية. وهناك من العمليات ما يجمع ويطلق عليها العمليات المجمعة Associative Processes كالتعاون والاخاء والزواج.... ومنها ما يؤدي الى التشتت والتنافر وهي العمليات المفككة Dissociative Processes وتعتبر التنشئة الاجتماعية Socialization من أهم العمليات الاجتماعية وأخطرها شأناً في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات شخصيته، وتبدأ هذه العملية منذ ولادة الطفل. فهو في بداية وجوده في الحياة لا يعدو أن يكون بناء بيولوجياً يتضمن مجموعة من الدوافع والاستعدادات، وهنا تقوم الأسرة بدور هام وأساسي في إكسابه خصائص مجتمعه حيث تعلمه لغة

الجماعة وعاداتها وعرفها وتقاليدها وعقيدتها وآدابها وتتعاون الجماعات الأخرى (جماعات المدرسة والمسجد واللعب ومختلف الهيئات التي ينتمي اليها الفرد..) مع الأسرة حيث تكمل وظيفتها في التنشئة الاجتماعية.

واذا كان الطفل لا يولد «انساناً اجتماعياً» فانه يجب على المجتمع - من خلال مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية - صقله وترويضه وتعليمه حتى يمكن الحفاظ على فطرته السليمة وابراز جوانب إنسانيته الحقة. ويطلق على هذه العملية التي يتم من خلالها تكيف الفرد خاصة الطفل - لبيئته الاجتماعية - عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي. وهي في جوهرها عملية تربية وتعليم يقوم بها الآباء والمعلمين وغيرهم ممن يمثلون ثقافة المجتمع. وهي عملية تستهدف تعليم الفرد الامتثال لمطالب المجتمع والاندماج في ثقافته واتباع تقاليده والخضوع لالتزاماته ومجاراة الآخرين بوجه عام. وتعد التربية الاجتماعية والعقائدية والخلقية التي يقوم البيت والمدرسة بأكبر جانب منها - هي جوهر هذه العملية.

واذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة من المهد الى اللحد، فانها تحتل أهمية كبرى في مرحلة الطفولة. ومما يجب أن يتعلمه الطفل:

(١) المشي والفطام وضبط المثانة والأمعاء في مرحلة الطفولة المبكرة، والاستحياء الجنسي وكـف العدوان عن الإخوة والأبوين والكبار في الكثير من المجتمعات.

(٢) القدرة على كف دوافعه غير المرغوبة أو الحد منها. ومما يجدر ذكره أن القدر الأكبر من عملية التنشئة الاجتماعية يتمثل أساساً في اقامة حواجز وضوابط في مواجهة الاشباع المباشر للدوافع الفطرية كالدافع الجنسي ودافع المقاتلة والعدوان، وهي ضوابط لا بد منها

لقيام المجتمع السوي وبقائه، ولهذا فان هذه الضوابط توجد داخل كل المجتمعات حتى أكثرها بدائية.

(٣) تعلم العقيدة والقيم والآداب الاجتماعية والأخلاقية وتكوين الاتجاهات المعترف بها داخل المجتمع نحو الأسرة والمدرسة والدين والسلطة... الى جانب التنميط الجنسي «Sex Typing» حيث اعداد الذكور لممارسة أدوار الرجال وتوجيه الاناث لممارسة أدوار الاناث (طهي وغسل وممارسة دور ربة البيت...) على حسب قيم المجتمع ومعتقداته.

(٤) القدرة على التوقيت المنظم أو القيام بأعمال معينة في أوقات محددة. (كالأكل والنوم والذهاب للمدرسة وأداء الواجبات... الخ).

واذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية تعلم الطفل كيف يمنع عن تحقيق بعض دوافعه الفطرية بشكل فج، فانها تعينه على تحقيق كثير مما يريد بالأساليب الشرعية التي يرضى عنها الدين والمجتمع. وخلال هذه العملية تمنع الطفل من القيام بأعمال يميل اليها ونوجهه الى ضرورة القيام بأعمال لا يميل إليها بطبعه. فان اراد ان يتجنب عقاب الكبار وأن يظفر برضائهم عنه وما يعدوه له من ثواب، فعليه الامتثال لأوامرهم. وهكذا يتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية اقامة سلطة داخلية في نفس الطفل، وهي ما تعرف باسم الضمير، ومتى تكون الضمير أصبح الفرد يحمل داخله مقومات الثقافة الاجتماعية والعقائدية والخلقية للمجتمع الذي يعيش فيه.

ولا تقتصر عملية التنشئة الاجتماعية على الأسرة، وانما تمتد لتمارس في المدرسة وخارج المدرسة في المسجد ودور العبادة والملعب والنادي والجمعيات والمنظمات وأثناء التفاعل الاجتماعي بالآخرين في السوق والشارع

والاحتفالات والعمل.... الخ غير أن التطبيع الاجتماعي يكون أكثر تركيزا ووضوحاً وقصداً خلال مرحلة الطفولة المبكرة عنه في أية مرحلة أخرى من مراحل النمو.

الطفولة المبكرة ودور الأسرة خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية

يؤكد علماء النفس والتربية بصفة عامة وانصار مدرسة التحليل النفسي بصفة خاصة، على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة- من لحظة الميلاد حتى سن ست سنوات،. من حيث ثبات الخبرات والتجارب التي يعانيها الطفل وظهورها بجلاء على شخصيات الراشدين، فبذور الصحة أو المرض النفسي توضع في هذه المرحلة. وقد سبق أن نبهنا الرسول عليه الصلاة والسلام الى أهمية التربية في الحفاظ على الفطرة السليمة أو في تشويهها وتزييفها واضاعها. ويؤكد علماء النفس التحليلي ضرورة اتباع أساليب في التربية تؤدي الى نمو شخصية الطفل نمواً سوياً، مثل الرضاعة من ثدي الأم، وعدم الضغط على الرضيع بالتسرع في اجباره على ضبط أمعائه ومثانته، وعدم فرض مواعيد صارمة للطعام. وعلى الرغم من أن- بعض العلماء- مثل اورلانسكي Orlanski يؤكدون أنه لا يوجد دلائل حاسمة تثبت أن الأطفال الذين يرضعون من ثدي أمهاتهم أحسن توافقاً مع غيرهم ممن يرضعون من ألبان صناعية، الا أن الدين الاسلامي الحنيف يؤكد أن الوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة، وسبحان الله اذ جعل لبن الأم أحسن غذاء للطفل يتطور مع نمو الطفل ولا يضارعه أي نوع من الألبان الصناعية. وقد درست احدى العالمات مسألة القماط وأثره على شخصية الطفل، وانتهت الى القول أن مثل هذه التفصيلات ليس لها أثر واضح على

سمات الشخصية، وأن الذي يحتل أهمية كبرى في هذا الصدد مجموعة المواقف العادية أو الصدمية التي يتعرض لها الطفل وأسلوب اشباع حاجاته أو اعاقتها. وهذا يعنى أن استواء شخصية الراشد أو انحرافها يتوقف على نوع المعاملة التي يلقاها الطفل وسط أسرته أولا ثم خبراته من جماعات الأصدقاء والمدرسة والنادي واما اذا كان محبوباً يشعر بتقبل الآخرين له أم لا .... الخ.

وقد كشفت مختلف الدراسات عن أهمية العلاقات الأسرية في تنمية شخصية الراشد - خلال مرحلة الطفولة - وقد قام « بالدوين Baldwin » بدراسة أثر العلاقات الأسرية على شخصية الأطفال وخرج بأن العلاقات الديموقراطية التي تتيح للطفل حرية التعبير عن رأيه والمناقشة والفهم والاقناع والاقتناع تؤدي الى ظهور أطفال يتسمون بالنشاط والقدرة على اقتحام المواقف بشجاعة تظهر لديهم الميول القيادية ويحبون الاستطلاع وذلك على عكس العلاقات الأسرية الدكتاتورية التسلطية التي تؤدي بالأطفال الى الهدوء المفرط - الغير السوي والانعزال وعدم القدرة على التفاعل الايجابي مع المواقف والاتسام بالخوف. وتشير الدراسات السلوكية أن أغلب مخاوف الأطفال النوعية مقتبسة من الجو الأسري والجماعي الذي يعيش فيه الطفل فالأطفال لا يولدون بمخاوف محددة، وأن الطفل حديث الولادة لا يظهر الخوف الا من الاصوات المرتفعة وفقدان السند، فكل ما يخاف منه الأطفال والراشدون يكتسب من البيئة بالتعلم - وخاصة التعلم الشرطي خلال مرحلة الطفولة - فالطفل الذي يعاني من خبرة مفزعة أو غير سارة من شيء أو شخص أو موقف أو حيوان... فإنه يميل الى تعميم التجربة واستمرار الخوف من هذه الأشياء والأشخاص والمواقف... في المستقبل ويمكن التمثيل لهذا بخوف بعض الأشخاص من الكلاب أو من الامتحانات بشكل مرض. ويجب

التنبيه هنا من الناحية التربوية - الى خطورة تخويف الاطفال بشكل مفزع من بعض الأشياء والأشخاص، كما أن مضامين القصص التي تروى للأطفال، يجب أن تخلو من الخيالات المفرطة أو أساليب الفزع والتخويف ويجب أن تشبع حاجات الأطفال الى القصص بقصص الأنبياء والرواد الأول من المسلمين وبطولات القواد المسلمين.... الخ. ويجب التدقيق في اختيار مضامين وأساليب قصص الأطفال لما تمارسه من أثر غير عادي على شخصياتهم مستقبلاً. ويجب على المربين والمعلمين أن يوجهوا اهتماماً كبيراً لمساعدة الأطفال على التخلص من مخاوفهم التي يكونون قد اكتسبوها من أسرهم او جماعات الرفاق أو نتيجة لبعض الخبرات غير السارة. ويكون ذلك بأن يقترن الموقف المخيف في نظر الطفل بخبرة سارة مناقضة للخبرات السابقة. فالطفل الذي يخاف بشكل مرضي من الامتحان، يجب أن يمر بتجربة امتحانات في جو أسري أبوي حتى يعرف أن الامتحان شيء لا يخيف. وقل مثل هذا عن المخاوف الشاذة - Phobias - من بعض الحيوانات غير المخيفة والكلاب، وبعض الأشياء غير المخيفة - كالماء أو بعض الأطعمة... الخ.

وعادة ما يكون الطفل محايداً ازاء الأفكار والمعتقدات فالطفل يولد على الفطرة ولا يكون متعصباً لشيء ما. وهو يكتسب مختلف اتجاهاته ازاء المعتقدات والأفكار والأشياء والأشخاص كما يكتسب قيمة من البيئة الاجتماعية المحيطة به - خاصة الوالدين وذلك بطرق مقصورة أو غير مقصورة، شعورية أو غير شعورية فالطفل الذي ينشأ في وسط إسلامي يكتسب عقيدته الاسلامية من البيئة المحيطة به فهو يصلي كما يصلي والده، ويكتسب مختلف أركان العقيدة - أولا بالتقليد ثم يستدمجها في نفسه وتصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصيته. وهكذا تتكون الاتجاهات والقيم والمعتقدات. وقل مثل هذا عن الطفل الذي ينشأ في بيئات منحرفة عقائدياً كالبوذية والهندوسية... الخ.

وقد كشفت مختلف البحوث النفسية والاجتماعية أن ضمير الفرد وفكرته عن نفسه وأسلوبه الخاص في معاملة الناس وفي مواجهة المشكلات... وما يكتسبه الفرد- خلال مرحلة الطفولة من اتجاهات دينية وقومية وسلالية... تظل عالقة بضميره ويصعب تغييرها في الكبر- أقول يصعب ولم أقل يستحيل، ذلك أن الإنسان الذي رُبّي على معتقدات زائفة- مثل كل المعتقدات غير الاسلامية- ثم عرف الإسلام وكان في متناوله كتاب الله وسنة نبيه، فعليه أن يترك الشرك ويعتنق عقيدة التوحيد. غير أن هذه العملية ليست بالسهولة المتصورة فهي محتاجة الى جهود الدعاة المخلصين.

وقد كشفت الدراسات المختلفة ان اتجاهاتنا نحو الناس وصلاتنا العاطفية بهم، هي اتجاهات وصلات تعلمناها في محيط الأسرة. وترجع اتجاهاتنا نحو الرؤساء والمرؤوسين والاصدقاء والزملاء والزوجة والاولاد والغرباء.... جميعاً الى طبيعة الاتجاهات والصلات التي خبرناها داخل أسرنا. وتؤكد البحوث الكلينيكية أن الأسرة التي تسودها علاقات الود والاحترام والثقة والحب تخرج أطفالاً وراشدين أسوياء، أما الأسر التي يسودها التفكك وانعدام الثقة والصراعات تخرج أطفالاً وراشدين مرضى ومنحرفين. فمن يحرم من الحب والثقة والعطف في الطفولة، يرفض تقبل العطف والحب من الآخرين، كما يعجز عن منح أطفاله الحب والعطف والأمن...، ومن يشب على الهروب من المشكلات يشب على الخنوع والخوف وعدم القدرة على مواجهة المشكلات... وقد كشفت الدراسات الانثروبولوجية عن العلاقة الوثيقة بين عمليات ومضامين التنشئة الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وبين خصائص شخصية الراشدين. فالذكور في قبيلة «أرابش» ينشأون على الوداعة والمسالمة والتعاون والصداقة ونبذ السيطرة والعدوان والغرور، نتيجة ما تمنحه الأم للطفل من رعاية ومودة وعطف واضح واطالة

مدة الرضاعة، وما يمنحه المحيطون بالطفل له من عناية بالغة. ونجد نموذجاً مناقضاً لهذا تماماً بين أعضاء قبيلة «موندوجومر» المجاورة للقبيلة السابقة. فمضمون عمليـة التنشئة الاجتماعية في تلك القبيلة تؤدي الى تشكيل الشخصية العدوانية المرتابة دائماً التي تفقد الثقة بالنفس والاخرين.

المراحل التي يمر بها الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية

على الرغم من أن التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة من لحظة الميلاد حتى نهاية الأجل المحتوم إلا أن مرحلة الطفولة المبكرة تحتل أهمية بالغة في هذا الصدد - كما سبق أن أشرت - لدرجة أن بعض الباحثين يؤكدون أن بذور الصحة النفسية أو المرض النفسي والانحرافات المختلفة توضع بذورها خلال هذه المرحلة. ويمكننا أن نصنف هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل من منظور عملية التنشئة الاجتماعية.

المرحلة الأولى

ويتعلم الطفل خلالها كيف يتكيف مع مطالب جسمه وحاجاته البيولوجية وظروف البيئة المحيطة به. وهو مضطر في هذه المرحلة إلى قبول المعاني التي حددها الراشدون من حوله للمواقف التي يمر بها كما يظهر ذلك في معاملتهم له.

ومعنى هذا أن الطفل يكيف نفسه لسلوك الكبار وعلى الرغم من أن مقاومة وفاعلية الطفل عادة ما تكون ضعيفة جداً خلال هذه المرحلة فإن هذا لا يعني أنه يقف موقفاً سلبياً تماماً. فالطفل يستجيب للمواقف المختلفة

بكل حواسه وتتحدد بالتدريج بعض أنماطه السلوكية نتيجة لما يترتب على استجاباته من نتائج أو نتيجة لسلوك الكبار إزاء استجاباته للمواقف، فيتعلم بالتدريج ان يستبعد بعض الأنماط السلوكية التي تسبب له الأذى أو التي تفشل في اشباع حاجاته البيولوجية المحدودة. وهو يتعود بالتدريج أن يركز نشاطه على جوانب محورية «Pivotal aspects» في المواقف التي يتفاعل معها ويتحدد سلوكه ويتركز نحوها. وبذا يمر سلوكه بعملية تمايز «Differenciation» مستمرة.

ويحدث هذا نتيجة عملية سلوك إدراكي نحو الجوانب المحورية في المواقف التي يمر بها، وتصبح هذه الجوانب تمثل إشارات أو دلالات «Signs» يستجيب لها الطفل في الموقف الكلي ويكرر استجابته لها بتكرار ظهورها. وهو بهذا الشكل يكون اتجاهاته نحو الأشياء المحيطة به، وبهذا الشكل يبدأ عملية الاستيعاب والاستدماج وتشكيل القيم وتبدأ شخصية الطفل في التكوين والتشكيل وتتحدد ملامحها الأساسية.

ونستطيع القول إن استجابة الطفل للعلامات أو الإرشادات «Signs» هي في جوهرها استجابات للمعاني التي حددها الكبار لها سلفاً (فثدي الأم يعني الرضاعة واشباع حاجة بيولوجية ومد الأم يدها نحو الطفل معناه رفعه وحمله، و... الخ). وهكذا يكتسب الطفل المعاني الاجتماعية التي حددتها له الجماعة. غير أن موقف الطفل إزاء هذه الأمور ليس سلبياً تماماً، ذلك لأن حساسيته البالغة للمثيرات الداخلية والخارجية تؤدي إلى ظهور استجابات متباينة تساعده على التكيف مع بيئته والتأثير في هذه البيئة من أجل اشباع حاجاته البيولوجية، فهو مثلاً يحاول استدرار عطف أمه واستقدامها عن طريق الصراخ أو البكاء أو الحركة المستمرة... الخ والأمهات يعرفن كيف أن سلوكهن يتعدل بدرجات متفاوتة بحسب سلوك الطفل أو بحسب ما يفهمونه

من دلالات معينة - يضفونها على هذا السلوك غير أن المثيرات (العلامات) والاستجابات (رفعن الطفل إزاء هذه العلامات سلوكيا) لا تسير باستمرار في اتساق كامل، الأمر الذي يؤدي بالطفل إلى محاولة تغيير سلوكه وتغيير توقعاته. ومثال هذا ان اقتراب الأم من الطفل يعني رفعه وارضاعه، غير أن هذا لا يحدث فيصاب الطفل بالإحباط وقد يكون رد فعله هو الصراخ والبكاء وقد يفلح بهذه الطريقة في اجبار أمه على حمله وارضاعه، وقد لا ينجح. وهذا يعني أن سلوك الطفل يتعدل بتعديل توقعاته بالنسبة للعلامات التي يستجيب لها.

ويمكن القول إنه إذا ما استقرت عادات الطفل بتكرار الاستجابة للعلامات أو المثيرات بشكل ثابت على مدى فترة زمنية طويلة، فإن التغيير المفاجىء يحدث أثراً بالغ السوء في نفس الطفل. ومثال هذا الفطام المفاجىء بأساليب مؤذية مثل وضع مادة لاذعة أو مرة على ثدي الأم فبعد أن كان الثدي مصدر اشباع حاجة بيولوجية، ومصدر أمن وراحة للطفل، يصير مصدر فزع واحباط حرمان ولهذا فإن خبراء التربية وعلم الاجتماع والنفس ينصحون الأمهات بضرورة مراعاة الأسلوب التدريجي في الفطام وتعليم الطفل ضبط الأمعاء والمثانة... الخ.

وتشير دراسات علم النفس العيادي (الأكلنيكي) إلى خطورة الصراعات النفسية الحادة التي يعانيها الأطفال نتيجة الخبرات الصدمية وتغير التوقعات والاحباطات التي يعانون منها خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ونتيجة لتذبذب الكبار في معاملتهم، وأن هذه الصراعات والخبرات الصدمية هي التي تضع بذور الانحرافات النفسية والأمراض العصابية. ومما يزيد من هذه وخطورة هذه المسألة القصور اللغوي للطفل. فالطفل في هذه المرحلة لا يكون قد تعلم

بشكل كاف كيف يعبر عن نفسه لغوياً، ولا كيفية التعبير عن اعتراضاته والتفاهم مع مجتمع الراشدين، كذلك فإنه لا يعرف كيف يفكر التفكير الذي يحل له مشكلاته لعدم نمو قدراته العقلية بشكل كافٍ ولعدم تمكنه من اللغة التي هي أداة التفكير.

المرحلة الثانية

وتعد هذه المرحلة امتداداً للمرحلة الأولى وتبدأ بتعليم الطفل الانتقال في المكان من خلال تعلم الحبـو والمشي بتعثر ثم المشي بحرية ثم الجري. وهذه القدرة على الحركة تمنح الطفل قدراً أكبر من الحرية في التعامل مع الأشياء بعيداً عن رقابة مجتمع الكبار. ولعل المشكلة هنا هي أن الطفل ينقل خبراته في المرحلة الأولى إلى هذه المرحلة، فيلقى استجابات مختلفة من الكبار نتيجة لاختلاف المواقف مما لا يفهمه الطفل، الأمر الذي يعرضه لصراعات وتجبره على تغير توقعاته واستجاباته بأنماط سلوكية جديدة حتى يتوافق مع مجتمع الكبار. ومثال هذا الكبار يقدمون للطفل في المرحلة الأولى أشياء يضعها في فمه (يأكلها) أو يلعب بها فتحدث صوتاً مرتفعاً وفي كلا الأمرين يستجيب لها الكبار (في حالة الأكل أو اللعب) بالفرح والرضا. ومن الطبيعي ألا يقدم الكبار للطفل شيئاً يضره. وعندما يتعلم الطفل الحركة في المكان يمسك بأشياء يضعها في فمه (قد تكون ضارة له) ويمسك بأشياء ثمينة يكسرها، وهنا يتوقع - كما كان الحال في المرحلة الأولى - أن يفرح الكبار ويرضوا عنه، إلا أنه يصاب بصراع عندما يلقى من الكبار الزجر والنهي والسخط والضرب أحياناً خوفاً على الطفل، ولكنه لا يعلم ذلك. ومعنى هذا أن كثيراً من عادات وأفعال الطفل التلقائية في هذه المرحلة تجد مقاومة من الكبار الذين يتدخلون لمنعه الأمر الذي يحدث صراعاً بين الطفل والكبار - من منظور

الطفل نفسه. وقد يتحول هذا إلى صراع في نفسية الطفل نتيجة للتناقض الذي يحدث حول معاني الأشياء المستمدة من خبراته السابقة. وهذه الاستجابات الجديدة من قبل الكبار تؤدي إلى ضرورة تعديل سلوك الطفل بحسب قيم الكبار وعاداتهم والمعاني التي صوروها للمواقف المختلفة التي يواجهها الطفل في حياته - فبعد أن كان تناول أي شيء يقدم للطفل - في المرحلة الأولى - يسبب فرحاً للكبار ويسبب رضاءهم عنه، فإن تناول أي شيء يقع في يد الطفل - خلال المرحلة الثانية - قد يقابل بضرب وعنف وسخط الكبار لأنه يسبب الأذى للطفل - ويمكن للطفل هنا أن يعدل توقعاته وسلوكه بمساعدة الكبار، غير أنه إذا ما ازداد الآباء عنفاً على الأبناء نتيجة لعدم الوعي أو بسبب سوء العلاقات بين الأبوين أو بسبب أمراض نفسية (عصابة) يعاني منها الآباء، فإن هذا يزيد من حدة الصراعات النفسية للأطفال بسبب التذبذب في التعامل فيعجز الطفل عن تحديد ما يسبب رضاء الآباء أو سخطهم، فالسلوك الواحد قد يثاب عليه حيناً، ويعاقب عليه حيناً آخر. وقد أوضحت الدراسات الاكلينيكية عن أن هذه المشكلة قد تسبب انحرافات سلوكية واضحة في حياة الطفل المستقبلية خاصة وان النمو اللغوي للطفل ما يزال قاصراً في هذه المرحلة كذلك.

المرحلة الثالثة

يؤكد « جورج ميد » أن مفتاح هذه المرحلة هو نمو القدرة اللغوية عند الطفل فالكلمات رموزاً وعلامات تشير إلى أشياء في مواقف معينة وتشير إلى دلالات محددة. ونمو اللغة عند الطفل يعني نمو قدرته على التفكير الذي يتم من خلال اللغة. وفي هذه المرحلة يكتسب الطفل اتجاهات الكبار نحو المواقف الهامة في حياة الطفل. فحتى يسلك الطفل - السلوك الذي يرضي

الكبار لا بد أن يستدمج اتجاهاتهم وقيمهم ومفاهيمهم إزاء المواقف الحياتية التي يتعرض لها وهذا ما يحدث خلال هذه المرحلة. واساس هذا هو نمو الطفل عقلياً ولغوياً. وعن طريق اللغة يتمكن الإنسان من تحديد سلوكه سلفاً بالنسبة لمواقف مستقبله وهذا هو أساس عملية التفكير. فاللغة سلوك لفظي يرتبط بمواقف واقعية يواجهها الطفل في حياته اليومية ويسلك نحوها سلوكاً معيناً. ويمكن من خلال اللغة نقل ما تحمله الألفاظ من معاني من موقف إلى آخر، ان يمكن تعميم الخبرة وتعميم سلوك الطفل نحو المواقف المتشابهة. فكلمة «احسنت» عندما تقال للطفل بمناسبة سلوكه سلوكاً حسناً يرضى عنه الآباء، تنسحب في ذهن الطفل على كل سلوك يرضي الآباء وقل نفس الشيء عن كلمة «أسأت». ويصبح استدعاء اللغة المرتبطة بالموقف عاملاً يساعد الطفل على استدعاء الجوانب المختلفة للموقف كما يمكن أن يستدعي الموقف اللغة التي ارتبطت به. ومثال هذا أن الطفل يميل إلى اللعب بأي شيء يقع في مجاله الحسي أو يضعه في فمه فإذا ما شاهد كأساً زجاجية فإنه يقذف بها على الأرض فتكسر فيفرح الطفل لما أحدثه الكأس من صوت. غير أن الأم تقابل الطفل بعلامات الاستياء وتقول له أسأت. ومع تكرار هذا الموقف يتعدل سلوك الطفل فعندما يشاهد كأساً أو شيئاً زجاجياً يستدعي كلمة (أسأت) التى سمعها من أمه فيدرك الكأس على أنه شيء للشرب فيه وليس للالقاء على الأرض... الخ وتصبح الكلمة المستخدمة هنا قادرة على استرجاع الخبرة ومعنى هذا ان اكتساب الكلمة واسترجاعها يقوم مقام الام في توجيه أو ضبط سلوك الطفل. وهذا هو الأساس الأول في تكوين الضمير الأخلاقي للطفل الذي يتكون من مجموعة الأوامر والنواهي والتعليمات والقدوة الحسنة للآباء أمام الأطفال أو العكس، وهذا هو أساس نمو القدرة على الضبط الذاتي للطفل. وكلما زادت الحصيلة اللغوية للطفل بزيادة خبراته، نما ضميره

وتقدم في قدرته على ضبط - نفسه واستيعاب اتجاهات الآخرين ومعتقداتهم ومفاهيمهم وقيمهم... الخ. ومن خلال اللغة نستطيع نقل خبرات متعددة إلى الطفل واختصار خبرات الآخرين له وبالتالي توفير الكثير من الوقت والجهد، وبهذا الشكل يستطيع الكبار - باستخدام ألفاظ لها دلالات أو معاني خاصة من خبرات سابقة أن يغرسوا في نفس الطفل اتجاهات سلوكية خاصة بالنسبة لمواقف لم يخبرها الطفل فعلاً. مثل حب الله ورسوله وحب الصحابة وحب عقيدة التوحيد- وحب الصلاة والصيام والزكاة والتشوق لزيارة الأماكن المقدسة... الخ وذلك من خلال اللغة التي من خلالها يتلى القرآن الكريم وتتم الصلاة وعن طريق القصص الديني المشوق وقصص البطولات الإسلامية... الخ وبهذه الأساليب يتعلم الطفل معتقدات آبائه وقيم الأسرة واتجاهاتها ومعايـيرها الخلقية... ومن خلال أساليب الاستحسان والاستهجان والمدح والذم والثواب والعقاب يمكن للآباء تحديد الميول الاجتماعية والمهنية لأبنائهم مستقبلاً.

وتعلم الطفل اللغة تساعده على تصوره لذاته. فاللغة هي الأداة التي تساعد الطفل على اكتساب اتجاهات الغير. ويصبح الطفل واعياً بذاته عن طريق تبينه لاتجاهات الغير نحوه وعن طريق تكوين مجموعة من الاستجابات المنظمة نحو اتجاهات الغير. ويمكننا أن نتبين هذه الأمور بشكل واضح في لعب الأطفال. فالطفل قد يتخيل شيئاً ما- على أنه طفل صغير يحادثه- بالاستحسان والاستياء وهو في هذا يتقمص دور أبيه أو أمه، فيستحسن منه ما يستحسنه الأبوان، ويعبر عن استيائه وينهره عن الأشياء والأفعال التي ينال هو عليها استياء أبويه. كذلك قد يحمل الطفل صندوقاً ويتخيل نفسه بائعاً متمثلاً والديه في عملية الأخذ والعطاء مع البائع وهكذا.

ويمكن القول إن الاتجاهات التي يتبناها الطفل في البداية تكون ممثلة

للأشخاص الذين أخذها عنهم، وتكون ذاته في مثل هذه المواقف مرتبطة بالشخص الذي يقوم بدوره، وهذا يعني أن الطفل في البداية يكون له ذوات تتعدد بتعدد المواقف والأشخاص الذين يتقمص أدوارهم.

غير أن الأمر فيما يتعلق بنمو تصور الطفل لذاته «Self Immage» وتكوين هذه الذات «Ego-formation» لا يتوقف على تبني اتجاهات منفصلة لشخصيات يتقمصها تتغير بتغير الشخصيات والمواقف، ذلك لأن الطفل يتعامل مع جماعات متكاملة- جماعة الأسرة، جماعة اللعب. وهو يتفاعل مع هذه الجماعات- أخذاً وعطاءً يكتسب خبرات جديدة ذلك لأن أعضاء هذه الجماعات ترتبط أدوارهم الاجتماعية معاً ولا بد لكل فرد أن يدرك دوره ودور الآخرين وما يتوقعه هو من الآخرين وما يتوقعه الآخرون منه، ولا بد أن تتوحد اتجاهاتهم نحو العمل أو النشاط التعاوني الذي يسهمون فيه سوياً. ولعل أوضح موقف يمثل هذه العملية- كما يشير جورج ميد- هو التعاون في فريق اللعب المنظم، حيث يجب على كل عضو أن يتوقع سلوك بقية أفراد الفريق بالنسبة لبعضهم البعض وبالنسبة له شخصياً، ولا بد أن يدرك الهدف العام الذي يسعى الفريق لتحقيقه. ونفس الموقف يتكرر داخل الإطار الأسري، ولكن بدرجة أقل من الوضوح في ذهن الطفل، ومع هذا فهو يتمكن خلال التفاعل من إدراك الأدوار - الحقوق والواجبات- المناطة بكل عضو وموقعه هو منها، ويستطيع أيضاً أن يوحد الاتجاهات الأساسية لاتجاهات أعضاء الأسرة في كل متكامل وان يكوّن اتجاهاته ويعدّل أنماط سلوكه على أساس هذا الإطار العام. ومعنى هذا أن الذوات المتعددة التي تتكون لدى الطفل نتيجة ارتباطه بأفراد آخرين مختلفين تتكامل معاً فيما يمكن أن نطلق عليه «الآخر المعمم» «Generalized Other» وبعد أن يستدمج الطفل هذه الاتجاهات والقيم- الواردة إليه أصلاً من الآخرين-

ينسى الطفل هذه الحقيقة وتصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصيته توجه سلوكه وتشكل أحكامه بشكل تلقائي وبهذا الشكل يكون الطفل الذات المستقلة. غير أنه كثيراً ما يعرض للطفل مواقف جديدة - وهو ما يعرض أيضاً للراشد وهو في هذه الحالة يحاول أن يفهم اتجاهات الآخرين وتوقعاتهم منه وتحديد معنى الموقف (في ضوء خبراته الماضية) قبل أن يقوم بدوره ويتخذ قراراً في هذا الموقف الجديد.

الذات كنتيجة للتفاعل الاجتماعي

وهكذا يمكن القول إن عملية التنشئة الاجتماعية - خلال مرحلة الطفولة المبكرة - تسهم في تكوين ذات الطفل وان يكون صورة معينة لذاته تتضمن مجموعة من المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تحدد مواقفه وتوجه سلوكه تجاه نفسه وتجاه الآخرين.

فالذات والشخصية بهذا الشكل تعد نتاجاً للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ونتيجة لاستدماج قيم واتجاهات ومفاهيم هؤلاء الآخرين (الآباء والإخوة والأقارب في المحل الأول) وقد كشفت الدراسات التي عالجت نحو الالفاظ المعبرة عن الذات (أنا - لي...) والتي تشير إلى وعي الطفل بذاته، عن صدق تلك النظرية الذاهبة إلى أن سلوك الأفراد المحيطين بالطفل وتفاعلهم معه هو الذي يحدد اتجاهات تكوين ذات الطفل ويشكل شخصيته، وأن وعي الطفل بالأفراد المحيطين به واستخدامهم لأسمائهم يأتي قبل إدراكه لاسمه واستخدامه له، كذلك كشفت هذه الدراسات أن الطفل يتعلم استخدام كلمة «أنا» التي تعبر عن الذات نتيجة لتفاعله مع غيره، وان الكلمات التي تشير إلى الذات وتعبر عنها لا تأخذ معناها الا من المجال

الاجتماعي الذي يتفاعل معه الطفل. ولا يمكن تصور كلمة «أنا» في حالة العزلة لأنها عادة توجه للغير وبالتالي تكتسب من التفاعل مع هذا الغير.

دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية

تبدأ مرحلة المدرسة بعد مرحلة الطفولة المبكرة، ومع بداية مرحلة الطفولة المتأخرة ويمثل انتقال الطفل من مجتمعه الصغير (الأسرة) أو مجتمع القرابة إلى مجتمع المدرسة نقلة وتحولاً كبيراً في حياته النفسية والاجتماعية فالمدرسة مجتمع الغرباء، مجتمع أوسع يمثل بيئة جديدة بعلاقات وصلات وأسس جديدة لها قوانينها ويطالب الطفل فيها بواجبات لم يألفها في المنزل، مما يضطر معه الطفل إلى التضحية بالكثير من المميزات التي كانت له في الجو الأسري.

فبينما كان في البيت يحتل مركزاً متميزاً، يصبح في المدرسة مجرد طفل عادي معرض للثواب والعقاب على أساس القواعد العامة وعلى أساس الأخذ والعطاء وليس الأخذ فقط كما كان الحال داخل الأسرة وقبل هذا كله فإن المدرسة تعني الانفصال - لأول مرة - عن الوالدين - خاصة الأم. ويعد الانتقال من البيت إلى المدرسة حدثاً كبيراً في حياة الطفل النفسية له آثاره الكبيرة على شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي. فهو يضطر لأول مرة لأن يخضع لنظام عام ولسلطة تختلف عن سلطة الوالدين، وأن يتخلى عن المركز المتميز الذي كان يحظى به داخل الأسرة، وعليه أن يتعلم النظام وآداب الحديث وعدم مقاطعة غيره، وأداء ما يكلف به من واجبات، والتعاون مع غيره، والتعامل بأصول مرعية مع الآخرين... فالمدرسة هي

نموذج للمجتمع الواسع الذي ستعامل معه الطفل فيما بعد.

ويذهب « بياجيه » إلى أن أبرز أثر للمدرسة الابتدائية في مجال التنشئة الاجتماعية للطفل القضاء على ما يتسم به الطفل من تمركز حول الذات «Ego-Centrism» نتيجة للعلاقات الأسرية. فالطفل حتى السابعة يكون شديد الخضوع لحاجاته ودوافعه، غير قادر على تأجيل رغباته، يعجز عن الاهتمام بمشاعر الغير وحاجاتهم. غير أن دخوله للمدرسة يضطره إلى إخفاء ظاهرة التمركز حول الذات، والاهتمام بالآخرين والتعامل مع زملائه على أساس مبدأ الندية والي الاهتمام بالمدرسين وبالتقاليد المدرسية وبالنظام لأول مرة في حياته.

وتحتل المدرسة أهمية كبرى من الناحية التربوية لأنها قادرة على التأثير بشكل إيجابي على شخصية الطفل ان قامت بأداء رسالتها على خير ما يرام. فالمدرسة يمكن من الناحية التربوية أداء الوظائف والمهام الآتية:

(أ) تستطيع أن تدعم كثيراً من المعتقدات والاتجاهات والقيم الحميدة التي تكونت في البيت، وفي مقدمتها عقيدة التوحيد والقيم والنماذج السلوكية الإسلامية.

(ب) يمكن للمدرسة أن تمحو اثر بعض العادات والقيم غير السليمة التي اكتسبها الطفل من البيت، فما زال الطفل في المدرسة الابتدائية في مرحلة الطفولة المرنة قبل أن تتحجر وتتصلب القيم والاتجاهات الخاطئة.

(ج) تستطيع المدرسة تعليم الطفل طرق التفاعل الإيجابي مع الغير وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

(د) يمكن للمدرسة - ومن خلال الأنشطة التربوية الهادفة - أن تزيل بعض ما يعلق بنفس الطفل من صراعات نتيجة للصراعات المنزلية التي عاناها الطفل.

(هـ) يمكن للمدرسة أن تدرب الطفل على ممارسة العلاقات الانسانية القائمة على أسس اسلامية، بطريقة منظمة مخططة.

وإذا ما انتقلنا من المدرسة الابتدائية الى المدرسة الثانوية، فإننا نقابل ظاهرة المراهقة التي تبدأ بسن البلوغ «Puberity» وهي القدرة على التناسل وهذه المرحلة تتطلب معاملة خاصة لاشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والانفعالية للمراهق. وتشير مختلف الدراسات التطبيقية الى ضرورة قيام المدارس - المتوسطة والثانوية - باشباع حاجات المراهق من حيث هو انسان، يريد أن يقلد سلوك الرجال - ان كان ذكراً - وتقلد سلوك الحريم - ان كانت أنثى - وان يكون له شخصية مستقلة ومحترمة من مجتمع الكبار، كذلك يجب على المدارس فوق الابتدائية أن تتيح الفرصة للمراهق لاكتساب المهارات والاتجاهات والقيم الاسلامية السليمة واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن ذواتهم والاستماع اليهم لتنمية شخصياتهم، مع استمرار الصلة بين المدرسة والبيت لوقاية الطالب من الصراع نتيجة كما قد يحدث من تعارض للقيم بين المدرسة والبيت.

والواقع ان دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية دور خطير فالمدرسة احدى المؤسسات المسؤولة عن بناء الشخصية التي تؤمن بالله ورسوله وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره والتي تخلو من الصراعات الداخلية والقادرة على الأخذ والعطاء وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين أي قادر على الحب والعمل والانتاج، وهذا هو المؤمن الحق الذي

يتسم بحسن الخلق والذي يألف الناس ويألفه الناس والذي يعمل وينتج ولا يسأل الناس احساناً. وتقوم المدرسة بمحاولة تحقيق اهداف وقائية واخرى انشائية بالنسبة للنشيء.

فالأهداف الوقائية هي التي تقي النشيء من كل ما يعوق نموه السليم جسمياً وعقلياً واجتاعياً وانفعالياً، أما الأهداف الانشائية فتتمثل في تزويده بالخبرات اللفظية والحركية والعقلية والاجتاعية والمهنية مما يعينه على القيام بدوره المستقل بكفاءة وينبهنا الرسول عليه الصلاة والسلام إلى أهمية تزويد النشيء بمهارات وخبرات ومعلومات في مقدمتها تعلم كتاب الله وسنة نبيه الكريم فخيركم من تعلم القرآن وعلمه «والسلوك الاسلامي القويم والسباحة والرماية وركوب الخيل... » الخ. ويجب أن توفر المدرسة مجموعة من الشروط حتى تتمكن من تحقيق هذه الأهداف الوقائية والانشائية، بل والعلاجية (محو أثر القيم والعادات السيئة التي يكون الطفل قد تعلمها في الأسرة قبل الذهاب للمدرسة) أوجزها فيما يلي:

أولاً: عدم التركيز على تلقين المعلومات فحسب، وانما يجب التركيز على تنمية التلميذ تنمية شاملة جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتاعياً من خلال مختلف الأنشطة التربوية الثقافية والرياضية والاجتاعية وتنمية العلاقات الانسانية بين التلاميذ القائمة على الأخذ والعطاء والايثار والتسامح في غير ذلة والمودة والرحمة.

ثانياً: التركيز على التلميذ وليس المنهج، ان الاهتام بالاحياء قبل الأشياء. فالتلميذ هو الذي يجب أن يكون محور العملية التعليمية، وذلك باشباع حاجاته ودوافعة ومن دوافعه

وحاجاته تبدأ عملية التعليم على أساس نشاطه الذاتي ويجب غرس العقيدة السليمة في نفس الطفل ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

ثالثاً: مراعاة أن يكون الجو الاجتماعي السائد في المدرسة هو الجو الأسري القائم على التفاهم بين المدير وأعضاء هيئة التدريس من جهة وبينهم وبين الطلبة من جهة أخرى، والقيام بأداء الشعائر الدينية (كالصلاة) في مواعيدها واحترام رأي الجماعة ومنح التلاميذ حرية المناقشة وابداء الرأي والمشاركة في الادارة المدرسية والابتعاد عن المنافسة غير المتكافئة.

رابعاً: الاهتمام باعداد المدرسين، فالمدرسة تقوم أساساً على المدرس الناجح المدرب القادر على العطاء التربوي المثمر. ولا توجد مهنة إذا امتهنها شخص معقد الشخصية جلب أبشع الاضرار على غيره وعلى نفسه كالتعليم. فالمدرس العصابي ينشر الفزع والقلق بين تلاميذه بالعدوى تماماً كالمصاب بالامراض الجسمية المعدية وهناك مجموعة من المهارات يجب اكسابها للمدرس الصحيح نفسياً، أهمها القدرة على الفهم والعطف والاستبصار الوجداني في نفوس طلابه ومعرفة الطرق الصحيحة في التدريس ومعرفة البناء النفسي لطلابه ومراحل النمو وخصائص كل مرحلة والفروق الفردية بين الطلبة، إلى جانب أسس العلوم الاجتماعية التي تساعده على فهم تلاميذه مثل علوم النفس والاجتماع والتربية.

خامساً: ويجب اعداد بطاقة لكل تلميذ منذ السنة الأولى الابتدائية

وتسير معه حيثما انتقل يسجل فيها مستواه العقلي وقدراته الخاصة واستعداداته وميوله وأسلوب تفاعله الاجتماعي مع غيره ومستوى تحصيله الدراسي واتجاهه الخلقي العام وأبرز سماته الشخصية... مثل هذه البطاقة تعين مستقبلاً على توجيهه تربوياً وتعليمياً وصحياً ومهنياً على أسس علمية سليمة.

سادساً: يجب أن يلحق بكل مدرسة اخصائي اجتماعي نفسي مدرب قادر على اكتشاف الحالات الانحرافية بين الطلبة مبكراً (كالتخلف الدراسي، أو الانطواء، أو سوء العلاقات مع الغير أو العدوان أو الانحرافات الجنسية... الخ). ومحاولة علاجها مبكراً والاستعانة بالمعالجين النفسيين إذا اقتضى الأمر.

الثقافة والشخصية
Culture and Personality

يجدر بنا أولاً أن نحدد مفهومي الثقافة والشخصية، فالثقافة تشير في العلوم الاجتماعية إلى كل ما يكتسبه الانسان من مجتمعه من معتقدات وقيم وأفكار وانماط سلوكية ولغة وعلم وفن... الخ والثقافة تراكمية معقدة فهي ليست محصلة جيل واحد ولكنها محصلة أجيال متعددة ولها أبعادها التاريخية والعقائدية.. وأهم ما يميزها أنها مكتسبة وان كانت تقوم على أسس فطرية تتمثل في طبيعة التكوين المتميز للإنسان كما أراده له الله سبحانه وتعالى من أجل حمل الرسالة الكبرى وهي الخلافة عن الله والعبادة وتعمير الكون

والتعارف بين القبائل والشعوب. والواقع أن ثقافة المجتمع وحده متكاملة من المعلومات والأفكار والمعتقدات والمواضعات الاجتماعية وطرق التفكير والتعبير والترويج وطرق كسب الرزق والصنائع اليدوية وغيرها من الظواهر السائدة بين افراد المجتمع والتي تنتقل من جيل إلى جيل ويكتسبها الأفراد من خلال الاتصال والتفاعل الاجتماعي لا عن طريق الوراثة البيولوجية. ولكل ثقافة جانبان جانب مادي وهو المحصلة المادية للتفاعل الاجتماعي كالأجهزة والسيارات والأدوية والمباني والملابس... الخ. وجانب معنوي يتألف من المعتقدات والقيم والمعارف والمفاهيم.. الخ. وتضم الثقافات العامة داخل المجتمعات المعقدة ثقافات فرعية مثل ثقافات الريف والبدو وتختلف الثقافات باختلاف المهنة والتعليم والطبقة الاجتماعية... الخ. وهذه الاختلافات فرعية في إطار الثقافة العامة للمجتمع كله.

أما الشخصية فهي جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تميـيزاً واضحاً، وهذه الصفات تتفاعل مع بعضها لتؤلف تنظيماً معيناً ومن هذه الصفات ما يبرز أثره ويثقل وزنه حين نحكم على شخصية انسان ما، وأهم هذه الصفات في المجال الاجتماعي القدرة على التعامل مع الناس، والقدرة على ضبط النفس والاتزان الانفعالي ومسايرة المعايير الاجتماعية والخلقية داخل البيئة الاجتماعية. وهذه الجوانب الاجتماعية والمتعلمة خلال عملية التنشئة الاجتماعية قد تغطي على العديد من الجوانب الموروثة للفرد. فالدنيا تزخر بالكثير من ذوي العاهات الخلقية الذين تفوقوا في ميدان أو آخر، كما تزخر بالعديد من الاذكياء الفاشلين والذين تضاءلت شخصياتهم في أعين الناس نتيجة سوء علاقاتهم بالناس. ولهذا يمكن القول إن مظهر الشخصية البارز هو المظهر الاجتماعي لدرجة أن الشخصية تعرف أحياناً أنها مجموع صفات الشخص كما تبدو في علاقاته مع الناس، أو

أنها مركب من صفات مختلفة تميز الشخص عن غيره خاصة من ناحية التكيف للمواقف الاجتماعية.

من هذا العرض لمفهومي الثقافة والشخصية يتضح الأثر للتنشئة الاجتماعية على صياغة شخصية الطفل- انسان المستقبل الراشد، كما تتضح أهمية الأسرة التي كانت- وما تزال- أقوى سلاح يستخدمه المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائه الجدد، وهذه العملية الأخيرة هي في جوهرها عملية الصياغة الثقافية للفرد أي نقل التراث الاجتماعي والثقافي من جيل إلى جيل. وتؤكد كافة الدراسات التتبعية والأكلنيكية والانثروبولوجية ما للتربية داخل الأسرة من أثر عميق وخطير على تكوين شخصية الراشدين، يتضاءل دونه أثر أية منظمة اجتماعية اخرى. والأسرة هي الوسط الأول الذي ينقل إلى الطفل ثقافة مجتمعه حسب تصور الأسرة لها (معتقدات، قيم، عادات سلوكية، تطلعات وطموح وآداب... الخ).

والواقع ان اختلاف ثقافات المجتمعات تؤثر بشكل واضح على اختلاف شخصيات أبناء هذه المجتمعات، وهذا هو أثر الثقافة على الشخصية. فلو كنا نشأنا في مجتمع سيبريا أو صقيع الأسكيمو لكانت لنا عادات وتقاليد ومثل تختلف اختلافاً جوهرياً عما نحن عليه الآن، بل ولاختلفت نظرتنا إلى الكون ومكانتنا منه... والواقع أن ثقافة المجتمع تؤثر بشكل واضح في طرق تفكيرنا وتعبيرنا عن انفعالاتنا وأساليب ارضائنا لدوافعنا وفيما نتعلمه من معايير المباح والمحظور والعدل والظلم والحق والباطل، كذلك تؤثر على شكل ومضمون ما نكتسبه من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق. كل أولئك يحدده نوع الثقافة، أهي ثقافة تحررية أم غير تحررية، تعاونية أم تزاحمية، مادية خالصة أم روحية خالصة أم وسط بين المادية والروحية،

مسالمة أم عدوانية، مستنيرة أم غير مستنيرة. يضاف إلى هذا أن الثقافة وان كانت تنقل أسسها العامة إلى الأبناء عن طريق الأسرة، فإن الثقافة هي التي تحدد الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأطفال، هل تقوم هذه التنشئة على التسامح أم التشدد؟ على التزمت أم على التراخي؟ هل تسير على نمط سريع فتفرض على الطفل تكاليف الرجولة من عهد مبكر، أم تسير على وتيرة تدريجية متئدة؟ هل يقوم الوالدان بتربية اطفالهما، أم يتركان هذا الأمر لمربين مأجورين أو غير مأجورين، وعلى هذا نستطيع القول إن ثقافة المجتمع تعيش داخلنا كما نعيش فيها، أو اننا مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة. وهذا وان كان حقاً إلا انه لا يمثل كل الحق أولاً لأن الشخصية ليست شيئاً سلبياً تماماً إزاء ثقافة مجتمعها حيث يمكن أن تكون إيجابية ومؤثرة، وثانياً لأن الشخصية متأثرة بعوامل أخرى غير الثقافة وهي مجموعة العوامل الوراثية.

وإذا كانت الأسرة هي التنظيم الاجتماعي الأول الذي ينقل أهم ملامح الثقافة العامة للمجتمع إلى الطفل، فإن الواقع انها - الأسرة - لا تستطيع أن تنقل إلى الطفل كل ملامح ثقافة المجتمع، فالطفل لا يتعرض إلا لعوامل وجوانب منتقاة من ثقافة المجتمع كما تمثلها أسرته. ويترتب على هذا ان الدعائم الأولى لشخصية الطفل تتأثر بحياته في الأسرة، أي بثقافته وبالخبرات الخاصة التي يمر بها هو وحده مما يجعل شخصية كل انسان تختلف في بعض التفاصيل عن شخصية أي فرد آخر فلكل شخص شخصية فريدة متميزة. غير أن هذا التمايز والفروق الفردية لا يحول دون وجود وحدة في الثقافة العامة التي تحقق التكامل الاجتماعي العام بين أبناء المجتمع. فالأسرة العادية داخل مجتمع تكسب أبناءها قدراً من الخصائص تتيح لهم القدرة على التوافق الاجتماعي مع ثقافة المجتمع الكلية. وهذه القضية تثير مسألة أقسام

الثقافة. ففي كل مجتمع ثقافة عامة «General Culture» تحقق التكامل الاجتماعي داخل المجتمع وهي مجموعة المعتقدات والقيم والمفاهيم والاتجاهات والجوانب التي يشترك في اعتناقها جميع أبناء المجتمع وتحقق الوحدة في المجتمع، وهناك الثقافات الفرعية «Sub-Culture» التي تميز بعض المجموعات داخل المجتمع الواحد، وذلك في إطار الثقافة العامة أو الكلية. ففي كل مجتمع نجد اختلافات واضحة بين الجماعات الممثلة للمجتمع بسبب الاختلاف في البيئة الجغرافية والايكولوجية- مجتمعات محلية ريفية أو حضرية أو ساحلية أو بدوية... الخ. وبسبب الاختلافات المهنية أو التعليمية أو العرقية (في بعض الدول)... الخ.

أثر الثقافات الفرعية

سبق أن أوضحنا مفهوم الثقافات الفرعية والثقافة العامة، فإذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية داخل اي أسرة من أسر المجتمع تعني اكتساب الطفل أساسيات ثقافية مجتمعه العامة، فانها تكسبه في نفس الوقت الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها الأسرة- ثقافة ريفية أو حضرية، ثقافة المتعلمين أو غير المتعلمين، أو الثقافة المهنية المحددة... الخ.

وليس معنى ضرورة وجود ثقافة عامة داخل أي مجتمع ان شخصيات جميع الاعضاء تتشابه تشابهاً مطلقاً في العموميات وفي أدق التفاصيل، ففي ظل الثقافة العامة الواحدة مثل ثقافة المجتمع الإنجليزي أو المجتمع المصري تختلف مضامين التنشئة الاجتماعية وبالتالي تختلف الشخصيات على أساس منطقة التنشئة (البعد الايكولوجي) ريف أو حضر أو صحراء منطقة زراعية أو صناعية أو ساحلية، وحسب نوعية التربية (تمت التربية في الأسرة الطبيعية

أو اسرة بديلة ، في ظل وجود الوالدين معاً وعلاقاتها طيبة أو في ظل علاقات مفككة أو انفصال الوالدين . . .) الخ . (البعد الأسري) ، وهل تمت التنشئة في جو أسرة مثقفة أم غير مثقفة (البعد عن التعليم) محافظة أو مجددة ، حانية أم جافية ، مكتظة أم محدودة العدد . . . يضاف إلى هذا البعد المهني ويتضمن طبيعة المهنة التي يمتهنها الأب ، والبعد الاقتصادي (أسرة غنية أم فقيرة). كذلك تختلف مضامين التنشئة الاجتماعية وبالتالي شخصيات الأفراد حسب عوامل خارج الأسرة مثل نوعية القيم والمعاملة التي يتلقاها الطفل في المدرسة ، ونوعيـة الأصدقاء والرفاق ، من حيـث أعمارهم واخلاقهم ومعتقداتهم وقيمهم ، وهـل للطفل أصدقاء كثيرون وهل يؤثر الاجتماع بالآخرين أم العزلة . . . الخ . هذه العوامل وغيرها تمثل الثقافات النوعية التي تؤدي إلى اختلاف شخصيات أفراد المجتمع الواحد . ولكننا نؤكد أن هذه الاختلافات النوعية تتم في ظل الوحدة الكلية التي تكفلها الثقافة العامة ، التي تحقق وحدة المجتمع العام كله .

أثر كل من عاملي الثقافة والوراثة على مضمون التنشئة الاجتماعية

أدت الدراسات الانثروبولوجية (علم الانسان) الحديثة الى تغيير كثير من الأفكار القديمة التي كانت تسود دراسات علم النفس والعلوم الاجتماعية . فقد سادت فكرة أن الانسان عدواني بطبعه ، وان الرجل مخلوق عدواني مسيطر والمرأة انسان ضعيف خاضع يستسلم للرجل ، وان القتال والعنف غريزة فى

الانسان... الخ. غير أن الابحاث الانثروبولوجية كشفت عن ان عمليات التنشئة الاجتماعية في بعض قبائل الميلانيزيا في جنوب شرق آسيا تؤدي إلى طراز من الشخصيات لا تعرف العدوان اليدوي ويعبرون عن مظاهر العدوان باقامة ولائم يطلق عليها البوتلاتش «Potlach». وقد كشفت دراسة « مارجريت ميد »، «M. Mead» أن المثل الأعلى للرجل في قبيلة « أرابش » في غينيا الجديدة الوداعة والمسالمة والرقة كالنساء تماماً، بعكس الحال في قبيلة « موندوجومر » حيث أن المثل الأعلى للرجولة هو الخشونة والفظاظة والعدوانية. أما في قبيلة « تشامبولي » وهي قبيلة مجاورة فالرجل يمثل الوداعة ويقوم بالأعمال اللينة كالنقش والحفر والرقص، في حين تقوم المرأة بالأعمال الخشنة مثل صيد السمك ونسج الشباك، والمرأة- على الرغم من أن المجتمع أبوي- هي العنصر المسيطر الآمر والناهي عدا في مسألة الزواج. ويشير « بريتشارد » إلى أن تصور علماء النفس لمرحلة المراهقة تغيرت بعد دراسة « ميد » لمجتمع ساموا. فقد اقترنت مرحلة المراهقة في الحضارة الاوربية والامريكية بالنقلة الفجائية للشخصية والعدوان والمشكلات للمراهقين وأولياء الأمور. أما في مجتمع « ساموا » فقد وجد أن مرحلة المراهقة تسير هناك دون صراعات أو عقبات أو تمرد أو عدوان ودون أمراض واضطرابات نفسية. وهكذا اقتنع الباحثون الى ان الاضطرابات النفسية والصراع والتأزم ليس خاصية مصاحبة لمرحلة المراهقة على الإطلاق، لكنها ترتبط بطبيعة الثقافة والتنشئة الاجتماعية. ولا يمر المراهق في ظل ثقافة الأسرة الإسلامية بأية اضطرابات أو صراعات نتيجة للايمان بالقيم الاسلامية الأصلية التي تقي الانسان والجماعة والمجتمع كله ضد حدوث الاضطراب أصلاً، لأنها ثقافة مصدرها التشريع الاسلامي الالهي المنشأ.

اخطاء عملية التنشئة الاجتماعية

تستهدف عملية التنشئة الاجتماعية السليمة افراز أناس أسوياء قادرين على التعامل السوي مع مجتمعهم يؤمنون بالمعتقدات الاسلامية الصحيحة قادرين على ترجمتها سلوكياً في كل مناحي واقعهم الاجتماعي. ويقول آخر إن التنشئة الاجتماعية السليمة هي التي تؤدي الى مجتمع من الراشدين الذين لا يعانون الصراعات النفسية والقادرين على التوافق السوي مع المجتمع المسلم. وهنا نطرح سؤالا عن معيار السواء والانحراف، والواقع أن هناك عدة معايير منها المعيار المثالي حسبما يضعه علماء النفس والفلاسفة من معايير - وهي مختلفة من عالم لآخر ومن مجتمع لآخر، وهناك المعيار الاحصائي الذي يذهب الى أن الشخص السوي هو الذي يتفق سلوكه واتجاهاته مع سلوك واتجاهات غالبية أبناء المجتمع، وهناك المعيار الطبي النفسي الذي يركز على الخلو من الصراعات والأزمات النفسية اللاشعورية... الخ.

ويمكن القول بفساد هذه المعايير جيعها. فالاستواء لا يتمثل في التطابق مع مثاليات وضعية من صنع البشر لأنها تختلف باختلاف البشر وباختلاف المجتمعات، كذلك فان الاستواء لا يتمثل مع مثاليات وضعية من صنع البشر لأنها تختلف باختلاف البشر وباختلاف المجتمعات، كذلك فان الاستواء لا يتمثل في مطابقة سلوك ومعتقدات وقيم الأغلبية، فقد تكون الأغلبية منحرفة عن الصواب أي منحرفة عن العقيدة والقيم الاسلامية وهي وحدها العقيدة السلمية. كذلك قد يخلو الإنسان من الصراعات لكن يشرب الخمر ويأتي الفواحش... والمعيار الوحيد المقبول للاستواء هو المعيار الاسلامي، فما يتفق مع مبادىء الشريعة الاسلامية يعد سوياً وما يخالفه يعد منحرفاً. والتربية

الإسلامية داخل المجتمع المسلم تحقق للانسان الخلو من الصراعات الشعورية واللاشعورية، كما تحقق للانسان القدرة الايجابية على المشاركة والتوافق السوي مع نفسه وأسرته ومجتمعه ومهنته... الخ.

وقد تقع الأسر في بعض الأخطاء تؤدي الى معاناة الأبناء في الكبر من مشكلات نفسية وسلوكية. منها اهمال الأم للاطفال ويذهب بعض العلماء مثل « بولبي Bolbi » الى أن حب الأم للطفل ورعايتها المعتدلة في مرحلتي الرضاعة والطفولة من الأهمية في ارساء قواعد الصحة النفسية للطفل ما للفيتامينات من أهمية للصحة الجسمية.

ومن الأخطاء التي يقع فيها الآباء والمربون معاملة الطفل على أنه راشد متجاهلين أو جاهلين خصائص وحاجات مرحلة الطفولة. ولهذا يجب على الآباء والمربين معرفة الطفولة وخصائصها وهذه المعرفة تتضمن ما يلي :

أولاً: معرفة دوافع الطفل وحاجاته الأساسية وما يترتب على احباطها من مشكلات وازمات نفسية.

ثانياً: معرفة المنطق الخاص بالطفل وطريقة تفكيره ونظرته الخاصة الينا والى العالم المحيط به.

ثالثاً: ادراك اهمية مرحلة الطفولة وضرورة توافر الجو الأسري الحاني على الطفل.

وأهم الحاجات النفسية للطفل التي يجب الحرص على اشباعها هي الحاجة الى التوحيد (الحفاظ على الفطرة) واشباع الحاجات العضوية، والحاجة الى الأمن والحاجة الى التقدير الاجتماعي، والحاجة الى توكيد الذات والتعبير عنها والحاجة الى الحرية والاستقلال، والحاجة الى الاستطلاع واكتساب

الخبرات، والحاجة الى اللعب... ويمكننا هنا التنبيه الى أهم جوانب الخطأ التي يقع فيها الآباء والمربون خلال عملية التنشئة الاجتماعية هي:

أولاً: القسوة والنبذ

وتؤدي التربية المتعنتة القاسية الى كراهية الآباء والسلطة الأبوية وكل ما يمثلها مستقبلاً والصرامة في التربية تؤدي الى خلق ضمير صارم قاس يشعر الانسان دائماً بالذنب للصغيرة والكبيرة بشكل يؤرق حياته وطاعة الأطفال ورضوخهم للتربية القاسية ليس معناه الأدب لكن الرضوخ ويكون رد الفعل هو الانتقام المفرط أو الخنوع الشديد مستقبلاً وكلاهما رذيلة. وخطر نبذ الطفل واهماله أو التنكر له وتهديده باستمرار- والسخرية منه، هو توليد الرغبة في الانتقام في نفس الطفل وحقده على الأسرة والمجتمع وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في كل حالات جنوح الأحداث.

ثانياً: التراخي والاسراف في التدليل

ومن صور التدليل عدم تدريب الطفل على الالتزام بقواعد وقيم معنية وعدم تحمله أي مسئولية والتسيب المطلق في السلوك، في معاملته لأفراد الأسرة، مواعيد الطعام، استذكار الدروس.. وتلبية كل طلبات الطفل وحاجاته. والمشكلة هنا أن الأب والأم المتسيبة نموذج سيء وقدوة فاسدة أمام الطفل، الى جانب أن مثل هذه التربية تعود الطفل على الاخذ دون العطاء وهو مخالف لما سيواجهه الطفل مستقبلاً، وهذا يؤدي الى شعور الطفل بالنقص والفشل عندما يبدأ في الخروج خارج معاملات الأسرة، ويواجه بواجبات لم يألف مثلها من قبل والتدليل يؤدي الى شخصية رخوة تضيق

بأهون المشكلات لا تطيق مواجهة الصعاب وصدق رسولنا الكريم عليه الصلاة والسلام عندما يوجهنا الى الخشونة « اخشوشنوا فان النعمة لا تدوم » والطفل المدلل يتوقع من رؤسائه التغاضي عن أخطائه، فان حاسبوه عليها شعر بالاضطهاد والظلم. وهنا تجدر الاشارة أن التربية الصحيحة التي لا تجيب كل حاجات الطفل، وتعلمه الأخذ والعطاء وضرورة التعلم كيف يتنازل عن بعض رغباته، وترتيب هذه الرغبات في شكل أولويات وتحقيقها حسب الامكانيات المتاحة.

ثالثاً: التذبذب في معاملة الأطفال

يؤدي التذبذب في معاملة الأطفال (مدحه على شيء - سلوكه - اليوم نعاقبه عليه والغد العكس) الى اختلال معايير الاستواء والانحراف في نفس الطفل، فلا يعرف الطفل هل هذا السلوك صحيح أم خطأ لأنه مرة يكافأ عليه ومرة أخرى يعاقب عليه هذا الى جانب انه يفقد الثقة في والديه وهما القدوة امامه، بالاضافة الى اهتزاز قيمة العدالة في نظره وهذا لا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن ذاته وسلوكه وخلقه، ويجعله دائماً في حالة قلق وحيرة.

رابعاً: الصراع المستمر بين الوالدين

هذا الصراع يجعل الطفل يعيش في جو من القلق وانعدام الامن، الى جانب فقد الثقة في الوالدين، وفي ممثلي الوالدين أو السلطة الأبوية مستقبلاً بل وفي الناس جميعاً ويجعل الطفل حائراً بين أبيه وأمه وهذا النزاع يعطي الطفل فكرة سيئة عن الأسرة والحياة الزوجية مما ينعكس على حياته الأسرية ومعاملته لزوجته وأبنائه مستقبلاً. وينصح خبراء علم النفس أن

الطلاق في هذه الحالة أفضل بالنسبة للصحة النفسية للأولاد.

خامساً: التلهف والقلق المفرط على الأطفال

وهذه اللهفة والقلق يؤديان الى معاملة الطفل بافراط وحساسية وتقيد حركته بشكل يشل حركته- خوفاً من أن يصاب، فيحرم من اللعب مع رفاقه أو من الخروج من المنزل، أو مقابلة الغرباء، والاكثار من ملابسه حتى لا يصاب ببرد ... الأمر الذي يسهم في إيجاد شخصية قلقة منطوية غير اجتماعية بل وسقيمة لعدم ترك الطفل على الطبيعة يؤثر ويكتسب المناعة الطبيعية ضد الأمراض الجسمية والاجتماعية والنفسية.

سادساً: عدم مراعاة التنميط الجنسي «Sex Typing»

أثناء التنشئة الاجتماعية ويقصد بهذا التنميط تربية الأبناء الذكور على ممارسة السلوك المقبول من الذكور ومعاملتهم على هذا الأساس ونفس الأمر بالنسبة للاناث. وكثيراً ما يحدث أن يعامل الآباء الأبناء الذكور معاملة الاناث ويلبسونه ملابس الأنثوية. نتيجة لبعض المعتقدات الخاطئة- كما قد يجد الطفل نفسه وسط مجموعة من الأطفال والأفراد كلهم من الجنس الآخر فيتعود استخدام الكلمات التي تعبر عن الجنس الآخر عندما يتكلم عن نفسه ومن أجل بناء شخصيات إسلامية صحيحة نفسياً وجسمياً يجب توجه الآباء والأمهات الى أسس التربية وممارسة العمل التربوي الإسلامي المستنير في المدارس وكافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، الى جانب الاهتمام بعلاج الحالات الانحرافية مبكراً.

التعلم

مقدمة

التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة.

والمقصود بالعملية التربوية كلها انما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة في المواقف الملائمة. وما الطرق التربوية المختلفة، وما الأعمال المدرسية - على اختلاف انواعها - الا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية. وقيمة هذه الطرق والأعمال انما تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصله الى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة، ومن هنا كان من الأهمية بمكان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس، ذلك بأن قيامه بواجباته المهنية انما يتوقف على مهمته هذا. وبديهي أننا لا نقصد بالتعليم تعلم المواضيع المدرسية فقط وانما نريد بالتعليم كل ما يكون سلوك الفرد المميز له والذي يشمل - الى جانب ما هو موروث - ما اكتسبه المتعلم من اتصاله بالبيئة. ان مواقف الفرد والقيم التي يؤمن بها ومظاهر اهتمامه ومختلف دوافعه تتوقف جميعها على خبرته في الحياة وإعداده لها واذا كان صحيحاً ان استثارة الفرد وتمكينه من النشاط للتعليم ثم تركه لنفسه ليحل

الكثير من مشاكله ويكسب خبرة ثمينة يفيد منها في مواجهة المشاكل المقبلة أمر مفيد جداً. فانه صحيح أيضاً أن في هذا اتلافاً للوقت والجهد لا تسمح به حياتنا الحاضرة السريعة المتلاحقة من جهة، ومن جهة أخرى فقد لا يتوصل الفرد بنفسه الى أحسن الطرق دواماً. ولذلك كان لا بد من تبصير الطالب على خير هذه الطرق وانجحها وأكثرها اقتصاداً في الوقت والجهد لمواجهة الحياة ومصاعبها. والفرق كل الفرق هو بين: أن تقدم هذه الخبرات للمتعلم جاهزة هينة، وبين أن تهيئ له فرص الحصول عليها بنفسه تحت إشراف المعلم وبمساعدته.

ان أهم أهداف التربية والتعليم انما هو خلق حاجات للتعلم في نفس الطفل وتهيئة فرص هذا التعلم له، ان مطالب البيئة هي التي تجعل سلوك المتعلم يعمل للحصول على المعرفة والمهارة الضرورتين لتحقيق أهدافه في بيئته، ولذلك كان على المعلم الأهم هو إعانة الطالب في صياغة أهدافه وغاياته أولاً، ومساعدته في الحصول على الوسائل والطرق التي تحقق هذه الغايات ثانياً، ووضعه في جو يستثيره لتحقيق هذه الأهداف بالوسائل الأسرع والأنفع ثالثاً، وذلك في كل ميدان من ميادين الحياة.

ان من واجب المدرسة أن تعمل على خلق أوضاع اجتماعية متنوعة وعديدة تشجع الطلاب على الاسهام فيها والافادة منها وتؤدي بالتالي الى خلق علاقات شخصية وأوضاع اجتماعية مرغوب فيها ونحن نستند في طلبنا هذا الى حقيقتين:

أولهما: ان قدرة الفرد على فهم الأوضاع الاجتماعية والاستجابة لها بشكل صحيح إنما تنتج عن مقدار الخبرة التي حصل عليها هذا الفرد بالتعامل مع الآخرين وعن تنوع هذه الخبرة.

وثانيتهما: إن القدرة على تمييز العوامل الهامة والتفاصيل ذات القيمة في موقف او وضع ما وكذلك القدرة على إدراك العلاقات بين هذه العوامل والتفاصيل انما تنمو بنتيجة التربية والممارسة. وهذا هو السبب في ان الانسان حين يلاحظ أثر سلوكه وتصرفاته في استجابات الاخرين له فانه يجنح الى اختيار أنماط من السلوك الاجتماعي تفيده وتحقق غاياته.

نحن نتعلم من البيئة التي نعيش فيها أموراً كثيرة والواقع أن التعليم عملية أساسية في الحياة، فكل انسان يتعلم، واثناء تعلمه ينمي أنماط السلوك التي يمارسها، وكل مظاهر النشاط البشري تعبر عن عملية تعلم وأدائها. بل إن الطفل في عملية نموه يخضع لتعليم مستمر من بيئته الخارجية، فهو يتعلم أن ينادي أمه عن طريق الصياح، ويتعلم التمييز بين الموضوعات الخارجية، وحالما تنمو أطرافه يتعلم كيفية القبض على الأشياء وتركها، وحالما تنمو أرجله يتعلم المشي، ويتعلم اللغة وأساليب مخاطبة الناس واداب المائدة، واحترام الكبير، وما إلى ذلك من أساليب السلوك المختلفة.

فنحن نتعلم - اذن - لنعيش، اذ دون عملية التعلم تفقد الحياة قيمتها، ويفقد المجتمع حضارته ولا شك أنه كلما زاد تعلمنا من أساليب سلوك، أو من معارف، كان تكيفنا مع العالم الخارجي أبسط وأوضح، وهكذا نلاحظ أننا نعيش لنتعلم، فالحياة والتعلم، متداخلان في الواقع، لا فصل بينهما ولعل هذه القيمة الكبرى لعملية التعليم هي التي جعلت الكثير من علماء النفس يهتمون به، بل جعلتهم يعتبرون أن الوظيفة الرئيسية الأولى للعقل البشري هي التعليم، الأمر الذي ترتب عليه أن ربط هؤلاء العلماء نظرياتهم السيكولوجية العامة بنظرياتهم في تفسير التعليم.

تعاريف التعلم

تعريف جيتس Gates للتعلم

« التعلم عبارة عن عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل الى تحقيق أهدافنا، وهذا يأخذ دائما شكل حل المشكلات ».

ان الشخص يتعلم في الغالب اذا كان لديه هدف واضح يتجه إليه بنشاطه فيسخر ما عنده من استعدادات في اكساب ألوسائل التي تساعده على الوصول الى هذا الهدف وحل الموقف المشكل.

تعريف جيلفورد Guilford

« التعلم هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون لمواقف معقدة ».

أمثلة:

شخص ذاهب الى عمله من الطريق المعتاد فوجىء بحدوث حادث في الطريق فغير طريقه الى آخر. الحادث يمثل المثير وتغيير الاتجاه هو الاستجابة.

تلميذتان سمعتا الجرس النهائى للمدرسة فجمعتا أدواتها وهمتا بالانصراف. الجرس هو المثير، والتأهب للانصراف هو الاستجابة.

طفلة كانت تبدي نوعاً من الألفة والصداقة نحو من تقابل من الناس حتى ولو كان غريباً ثم حدث أن التحقت بخدمة الأسرة مربية، وكانت لا تعلم شيئاً عن أصول تربية الطفل، فأخذت تخيف الطفل من الغرباء وذلك على أثر مشاهدة الطفلة لرجل يضرب طفلاً صغيراً ضرباً مبرحاً حتى أسال الدم من فمه، ومنذ ذلك الوقت انقلب أسلوب الطفلة نحو الغرباء بما فيهم أصدقاء والدها الى الحذر والخوف فكانت تتجنبهم وتفزع إلى أمها هرباً اذا صادفت ضيفاً، أي أنها تعلمت نمطاً من السلوك مغايراً لسلوكها الأول، واكتسبت اتجاهاً خاصاً نحو المجتمع المحيط بها يشوبه الحذر والعداء أكثر من الود والحب.

تعريف وودورث Woodworth

«التعلم نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل، أي يعتبر التعلم سلوكاً يقوم به الفرد يؤثر في سلوكه المقبل».

وقد يفسر هذا التعريف على المعنى المستحسن اجتماعياً، أي يفسر بأن التعلم سلوك يقوم به الفرد يحسن سلوكه المقبل ويزيد قدرة الفرد على التكيف. فتعلم قراءة الصحيفة اليومية يساعد الفرد على قراءة كتب بنفس اللغة، وتعلم الجمع يساعد على تعلم الضرب، مثل هذا يقال في مجال التعلم الحركي أو في مجال التفكير فحل تمرين هندسي مثل تطابق المثلثين يساعد على حل تمارين أخرى.

تعريف ماكونل Mc Conel

يعرف التعلم بأنه «التغير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية

بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة والاستجابة لها بنجاح».

وفطن ماكونل الى تحديد وجهة التغير ذلك أنه مشروط بمواقف الحياة المتغيرة. ومن ناحية أخرى بالنجاح في التوافق معها. ومن المعروف أن التغير قد يجيء نتيجة لكل من النضج والتعلم، ويصعب فصل تأثير أحد هذين المتغيرين عن الآخر.

تعريف من Munn

ان التعلم في نظره عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة.

فتعلم الفرد لأن يكون ديمقراطي النزعة ما هو إلا نوع من تعديل في السلوك، ذلك لأن الفرد بطبعه ميال إلى حب السيطرة، تواق الى العدوان ويعرف أصحاب نظرية التعزيز التعلم بأنه «تغير في السلوك يحدث تحت شروط معينة أهمها الحصول على الجزاء أو المكافأة».

ويعرف أصحاب نظرية الاقتران التعلم بأنه:
«تغير في السلوك يحدث تحت شروط الاقتران».

ويعرف أحمد ذكي صالح التعلم بأنه

«التعلم كما نستدل عليه، ونقيسه، هو تغير في الأداء، يحدث تحت شروط الممارسة»

أو التعريف الإجرائي الذي لا يخرج عن وصف دقيق يحدد الشروط والاجراءات التي تحدث فيها ظاهرة معينة، للدكتورة رمزية الغريب.

« التعلم نوع من التكيف لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة ».

فالتعلم – إذن – وظيفة أساسية للكائن بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة للأسباب الآتية:

إن التعلم يعني تعديلاً لسلوك الكائن تعديلاً يساعده على حل مشكلة صادفته ويرغب في حلها نضرب مثلاً لذلك تعلم شخص طريقه من محل عمله الى منزله، أو تعلم فتاة تفصيل فستان، أو تعلم الطفل فك لعبته وفهم أجزائها.

يتعلم الفرد تعديل سلوكه لاكتساب خبرة معرفية تزيد من نموه وفهمه للعالم المحيط به وبالتالي يؤدي الى زيادة قدرته على السيطرة على البيئة وتسخيرها لخدمته.

يتعلم الفرد كيف يعدل سلوكه لتحقيق مزيد من التكيف للبيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية.

يتعلم الفرد ميولاً وقيماً واتجاهات تساعده على أن يعيش سعيداً في مجتمع له خصائص ثقافية وحضارية ومادية معينة.

وهذه الميول والقيم والاتجاهات هي التي تعطي حياته في هذا المجتمع معنى مستساغاً منه ومن الجماعة.

تحليل عملية التعلم

نستطيع أن نحلل عملية التعلم الى العوامل الآتية:

أولاً: مجموعة العوامل المستقلة هي التي تتعلق بنمط من المنبهات أو المثيرات الخارجية التي تحيط بالكائن في المجال الحيوي الذي يتحرك فيه فضلاً عن المثيرات أو المنبهات الداخلية عند الكائن هي التي تطلق عليها مثيرات الدوافع والحوافز.

ثانياً: مجموعة العوامل التابعة وهي التي تتعلق بأنماط الاستجابات المرتبطة بالمثيرات السابقة.

ثالثاً: العوامل المتوسطة أو الوسيطة: وهي التي تتعلق بمجموعة من الأحداث التي تحدث داخل الكائن الحي ولا يمكن ملاحظتها ملاحظة موضوعية دقيقة كما لا نستطيع أن نقيسها بطريق مباشر ولهذا نستخدم في قياسها أنماط القياس غير المباشر.

تحليل الموقف التعليمي

عملية التعلم عملية معقدة تشمل أنواعاً من النشاط والخبرات كثيرة ومتعددة بتعدد المواقف المختلفة الا أنه يمكن القول بأن تحليل الموقف التعليمي يتلخص في النقاط الآتية:

١- موقف معين أو مشكل يقابل الفرد أو الكائن الحي، ويتطلب من هذا الموقف تعرفاً معيناً.

٢- وجود دوافع أو ميول لدى الكائن توجهه كي يقابل الموقف أو المشكل أمامه بطريقة خاصة.

٣- وجود حوافز أو مرغبات أو منشطات Incentives تشجع الكائن الحي على التصرف حتى يحدث له اشباع ورضى واتزان.

٤- هناك نشاط يقوم به الكائن الحي ويرتبط هذا النشاط بأجهزة الجسم المختلفة كالجهاز العصبي والعضلات، وكذلك الحواس المختلفة، وقد يرتبط بالعمليات العقلية العليا في الكائن (كالتفكير والتذكر والانتباه) ويؤثر هذا الموقف محدثاً فيه التغير المرغوب.

٥- تعترض الفرد أو الكائن أحياناً عقبات مؤقتة بعضها خاص بالبيئة حيث يجد الفرد صعوبة في عملية التمييز في ميدان المعرفة الغير متكونة. حيث لا يستطيع الفرد أن يميز الشوارع مثلاً الموصلة لهدفه فيسأل ويتعطل ويبذل جهداً أكبر حتى يصل وقد يتعدل سلوكه بعد اكتشافه لطريق أفضل وأسهل وأقصر، وبعضها الآخر خاص بامكانيات الفرد وقدراته واستعداداته وذكائه فلا يمكن لطفل مصاب بشلل الأطفال أن يركب دراجة. كما لا يستطيع الأبله أو المعتوه أو ضعيف العقل أن يتعلم حل المسائل الحسابية المعقدة.

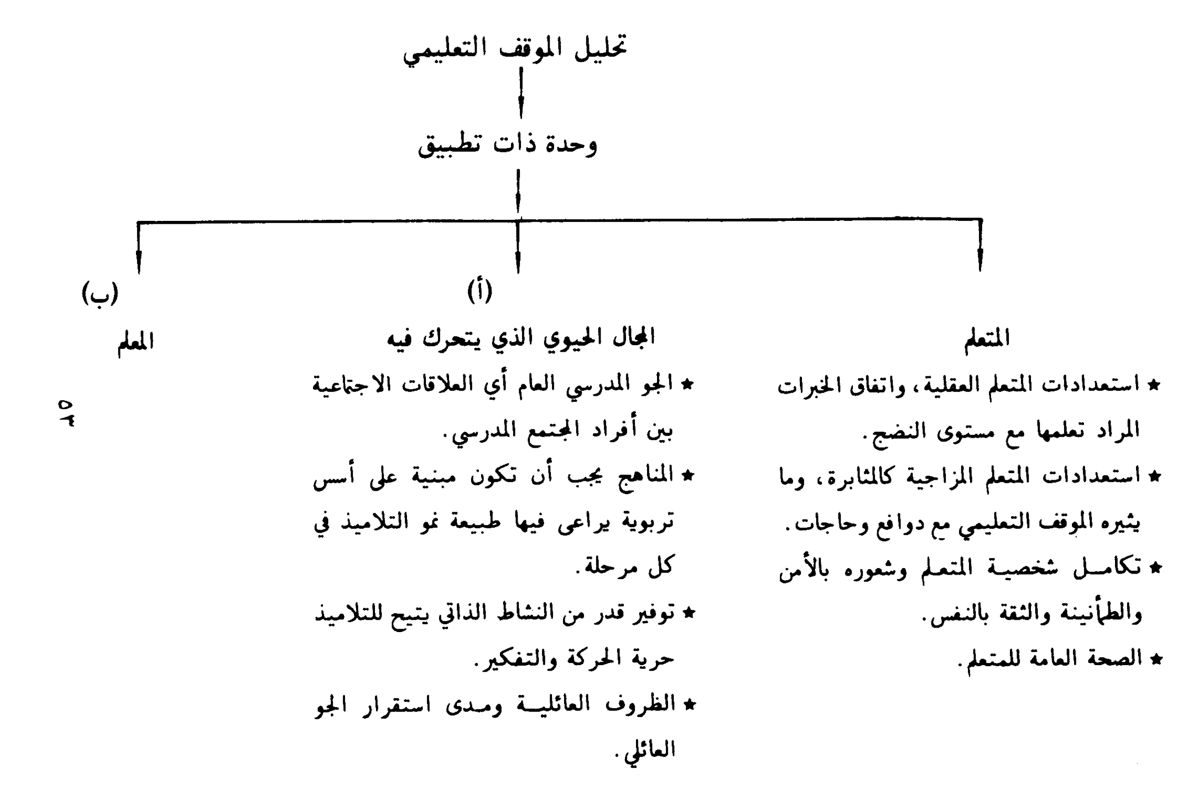
وقد تعطل هذه العقبات عملية التعلم أو عملية الوصول الى الهدف المنشود وقد يحاول المتعلم أن يتغلب على تلك العقبات عن طريق تعديل والتحايل على الموقف حتى يصل.

وقد تكون تلك العقبات من الصعوبة بمكان بحيث تسبب احباطاً للفرد أو للكائن الحي فيقف نشاطه ويخفق في التعلم بعد بذل ما استطاع من جهد.

فنشاط الكائن الحي أي سلوكه انما يكون مدفوعاً اليه بدافع وهو يمثل العلاقة بين الكائن والبيئة التي يعيش فيها وذلك لتحقيق غرض معين أو سلوكه والتحايل على الموقف حتى يصل.

وخلاصة القول إن التعلم يحدث عن طريق نشاط (عمل شيء) وإن هذا النشاط يتعرض من حين لآخر لنوع من التغير، ومن ثم نستطيع أن نقول إنه اذا أراد الانسان أن يتعلم شيئاً فإنه يقوم بنشاط معين وأن هذا النشاط قابل للتعديل على حسب طبيعة الموقف وطريقة استجابة الطفل.

ان كل موقف تعليمي وحدة ذات قطبين أحدهما المتعلم والثاني المجال الحيوي الذي يتحرك فيه، وكل من هذين القطبين وحدة معقدة تتفاعل بها عدة قوى وعوامل مختلفة كما يتفاعل كل مع الآخر حتى أن بعض علماء نفس المجال، يعتبرون الفرد جزءاً من المجال الحيوي.



المتعلم

* استعدادات المتعلم العقلية، واتفاق الخبرات المراد تعلمها مع مستوى النضج.
* استعدادات المتعلم المزاجية كالمثابرة، وما يثيره الموقف التعليمي مع دوافع وحاجات.
* تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس.
* الصحة العامة للمتعلم.

(أ) المجال الحيوي الذي يتحرك فيه

* الجو المدرسي العام أي العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي.
* المناهج يجب أن تكون مبنية على أسس تربوية يراعى فيها طبيعة نمو التلاميذ في كل مرحلة.
* توفير قدر من النشاط الذاتي يتيح للتلاميذ حرية الحركة والتفكير.
* الظروف العائلية ومدى استقرار الجو العائلي.

(ب) المعلم

المجال الحيوي والموقف التعليمي

المعلم بالنسبة للموقف التعليمي - من أهم عناصر المجال الحيوي، وهو يلعب دوراً كبيراً في مقدار افادة المتعلم من هذا الموقف أو عدم افادته منه.

المعلم الكفء المعد اعداداً صحيحاً هو

*كون فكرة واضحة عن أهداف التربية ومعناها، وفهم فلسفة التربية فهماً صحيحاً.

*اقتنع بطرق التربية الحديثة وسيطر عليها.

*درس النمو النفسي دراسة طيبة، وأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ.

*أن يكون قادراً على فهم ديناميكية مجتمع الفصل الواحد، ومجتمع المدرسة كلها حتى يفيد من العلاقات الاجتماعية الموجبة في تعليم التلاميذ.

*أن يكون مالكاً لبعض الصفات المزاجية والاتجاه العقلي الذي يجعل منه معلماً مطبوعاً.

*القدرة على معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة، وأن لكل استعداداته العقلية والمزاجية وظروفه وخبراته في بيئة معينة.

*القدرة على استيعاب دوافع السلوك المعقدة، وأثر البيئة والخبرة

الشخصية على هذه الدوافع، وأن يسعى جاهداً لاثارة دوافع تلاميذه، كما أنه ليس من الحكمة استخدام طريقة تدريس واحدة، أي التنوع في طرق التدريس، والتنوع من مثيرات الانتباه.

★معرفة أن التعلم عملية تدريجية، وأن التقدم فيه يحتاج الى وقت، ويجب أن يكون صبوراً عطوفاً، فالصبر على المتأخرين دليل على اعترافه بأن تكامل خبرات التلاميذ وتقدمهم تحتاج الى الوقت.

★القدرة على الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالاحباط والفشل اذا وجد أن التلاميذ لا يتقدمون بالسرعة المطلوبة.

★القدرة على تقويم تلاميذه، تقويماً صحيحاً بعيداً عن التحيز، ومعاملتهم جميعاً على قدم المساواة.

★أن يكون أميناً على ما يعرف عن تلاميذه من معلومات وأخبار تخص التلاميذ أو عائلاتهم حتى يكون موضع ثقتهم ومحط أسرارهم.

التعلم في ضوء الوراثة والبيئة

اهتم علماء النفس والفلاسفة[1] بدراسة التعلم الانساني واكتساب الفرد للأنماط السلوكية التي تساعده على مزيد من التكيف، والقدرة على حل ما يعترضه من مشكلات. وكان من الطبيعي أن يعترض هؤلاء لموضوع كل من الوراثة والبيئة، والدور الذي يلعبه كل في تكوين العادات المتعلمة، وكان

(١) رمزية الغريب: « التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية »، الفصل الثالث، من ص ٣٢ - ٤٠، ١٩٧٥، مكتبة الانجلو المصرية.

البندول يتأرجح بين المبالغة في تقدير أثر الوراثة على التعلم وبين التعصب لأثر البيئة.

نشط علماء النفس لدراسة أثر وراثة السمات العقلية والبيئة على التعلم منذ النصف الاول للقرن التاسع عشر، وقد انقسموا آنذاك ازاء هذا الموضوع الى فريقين أحدهما يحبذ الوراثة والآخر البيئة.

★يرى فرنسيس جولتون أن كل عبقري يقابله ٤٠٠٠ رجل عادي، وأن هؤلاء العباقرة لهم أقارب لا تقل عنهم عبقرية. (أثر الوراثة).

★ساند بعض العلماء لوك Lock في قوله إن الانسان يولد وعقله صحيفة بيضاء تنقش عليها البيئة ما تريد من خبرات متعلمة، والتصرف الذكي وليد هذا التعلم. (البيئة).

★يؤيد واطسون أثر العوامل البيئية: (سلوكية واطسون) فقال إن: «السلوك مجموعة من العادات، والعادة مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية» وأنكر واطسون وراثة الذكاء، فالذكاء هو مجموعة الاستجابات المتعلمة، والتعلم رباط بين مثير واستجابة.

★من أهم نتائج الأبحاث عن السلوك الانساني هو أن هناك تفاعلاً مستمراً بين أثر الوراثة والبيئة على السلوك والتعلم واكتساب المهارات والعادات المختلفة.

★من نتائج الاختبارات التي تقيس السمات العقلية والانفعالية أن هنالك تفاعلاً مستمراً بين الوراثة والبيئة في التحصيل المدرسي والتنبؤ بالنجاح.

★أثبت جنسن Jensen علاقة التحصيل الدراسي بالذكاء

والاستعدادات العقلية كقدرات موروثة، وتوصل الى أن ضعف مستوى الزنوج يرجع الى طرق التعلم التي لا تستفيد من نوعية الذكاء الزنجي.

★كما يرى جنسن أن القدرة العقلية العامة موزعة بالتساوي بين الأجناس والطبقات الاجتماعية (وراثي)، بينما القدرة على التفكير المجرد يختلف توزيعه كثيراً بين الأجناس والفئات الاجتماعية لاهتمام الآباء في هذه الطبقات بتعويد أبنائهم على الأنشطة العقلية المجردة.

★يختلف توزيع القدرة على التفكير المجرد من مجتمع لآخر لا بسبب العوامل الوراثية ولكن بسبب اختلاف التنشئة الاجتماعية والثقافية والحضارية.

★ثبت من التحليل العاملي لنتائج التحصيل في اختبارات الذكاء والاستعدادات العقلية، أن التكوين العقلي وحدة معقدة. ويرى فريق من علماء النفس أنه لا فرق بين الأجناس في الذكاء، وانما الفرق في الثقافة والمؤثرات الحضارية، ويرجع ذلك الى قوة تأثير البيئة. (الذكاء فطري ومكتسب).

★وجدت الاستاذة الدكتورة رمزية الغريب في اختبار تصميم المكعبات للعمال والفلاحين، ان أداء من يعرف القراءة والكتابة منهم أفضل من أداء الأمين.

★يؤثر على آداء الأفراد في اختبار الذكاء المؤثرات الثقافية والخلقية الحضارية، والتاريخ البيئي، والتنشئة الاجتماعية، والتعامل مع الرموز المكتوبة.

★كان الرأي السائد ثبوت نسبة الذكاء لارجاعه للعوامل الوراثية، ولكن

اتضح من البحوث الأمريكية أن نسبة الذكاء تتغير بزيادة التعليم، واكتساب الخبرات.

★يرى العالم النفسي فرنون Vernon أن الذكاء السائل Fluid Intelligence يرجــع للعامــل الوراثي، أمـا الذكـاء المتبلور Crystalized Intelligence يتأثر بالتعلم، وهذا يؤيد فكرة تغير نسبة الذكاء وعدم ثبوتها.

شروط التعلم الجيد

الممارسة كأساس من أسس التعلم الجيد

« الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز »

والتكرار الروتيني القح أي تكرار الموقف بحذافيره دون تعزيز أو توجيه لا يؤدي الى تحسن في الأداء. والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار الى ممارسة يؤدي الى التحسن في الأداء.

ونعني بالتعزيز الأثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب النشاط أو الحدث السلوكي.

أهمية الممارسة في التعلم

تعتبر الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم دون ممارسة لذلك فان الممارسة تشمل جميع أساليب النشاط سواء كانت تتعلق باكتساب المهارات أو المعلومات أو طريقة التفكير. ويلزم أن يبذل المتعلم نشاط ذاتياً في تعلمها، وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغير في الأداء.

والممارسة شرطاً للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم الا

بالممارسة، وأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم الا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء، فان الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد.

خصائص الممارسة الجدية

أولاً: المواءمة بين الميول والقدرات

يميل الطالب الى المادة ذات الدلالة والمعنى والوثيقة الصلة بالحياة الخارجية، والتي يمكن ربطها بخبراته السابقة. والمادة بهذه الصفات تجعل الطالب له ميل نحو ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسرور، وتؤدي الى حدوث التعلم بأقل جهد ممكن.

ثانياً: مراعاة الفروق الفردية

يقصد بالفروق الفردية أن الأفراد وإن كانوا يتحدون في صفات (سمات) معينة، الا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات.

ويلاحظ أن اعطاء الطلبة الذين يمثلون المستويات الدنيا كميات أكبر من الممارسة قد تؤدي الى نتائج طيبة لكنها لا ترفع مستوى الذكاء المتوسط الى مستوى الذكاء العالي، مهما تضاعفت كميات الممارسة.

ان معظم الأفراد تستخدم حاسة البصر كوسيلة أولى لاتصالهم بالعالم الخارجي. وقد أظهرت البحوث التجريبية أن استخدام حاسة البصر في التعلم هو أنجح طرق الممارسة اذا أخذنا كلاً من الحواس المختلفة على حدة.

ولكن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع كليهما معاً أفضل من استخدام حاسة البصر بمفردها.

ولذلك فان العرض البصري السمعي لمادة التعلم أفضل طرق المهارسة كل على انفراد.

ثالثاً: وضوح الهدف

ان وضوح الهدف يؤدي الى معرفة النتائج، كما أن معرفة نتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي تتضمنها المهارسة تدفع الفرد نحو تحقيق الهدف. فالنجاح الذي يلمسه الفرد بعد أداء معين يشعره بالرضا عن النفس، ويدفعه الى تحقيق نجاح آخر.

رابعاً: نوعية المهارسة

أظهرت البحوث التجريبية أن فترات المهارسة القصيرة أفضل من فترات المهارسة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أن المهارسة الموزعة تؤدي الى نتائج أفضل في التعلم من المهارسة المركزة.

نماذج المهارسة في الموقف التعليمي

١ - القراءة

القراءة هي الوسيلة الهامة للتحصيل ولتزويد الطالب بالمعاني والأفكار،

وتنمية قدرة الفرد على الفهم والنقد.

والقراءة كنموذج للممارسة في الموقف التعليمي يجب أن تشمل بالاضافة الى الكتاب المدرسي كتب خارجية تعالج نفس المادة المتعلمة أو موضوعات قريبة الصلة بالمادة المتعلمة.

يستطيع المدرس أن يستخدم القراءة كأسلوب للممارسة بأكثر من طريقة فيمكنه أن يعطي عدداً من الموضوعات ومراجع كل موضوع، ويترك للطلاب أن يختاروا ما يناسبهم، ويكتب كل طالب في الموضوع الذي يميل اليه ويفضله.

أو قد يعطي موضوعاً واحداً لكل الفصل يرى أهميته وضرورة التوسع فيه والالمام بتفاصيله.

ومن المفيد أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة الموضوع مسبقاً قبل الشرح، وتلخيصه وتحديد النقاط غير الواضحة لشرحها وتفسيرها، ويمكن قصر القراءة في هذه الحالة على الكتاب المدرسي.

٢- الشرح والاستماع

الشرح والاستماع عمليتان متلازمتان في الموقف. فالمدرس هو الذي يقوم بعملية الشرح وهي ممارسة جهدية، بينما الطلاب هم الذين يستمعون، ويعتبر الاستماع ممارسة صامتة.

تقع مسئولية الممارسة عن طريق الاستماع على المدرس، فكأن المدرس هو الذي يؤدي عملية الشرح وهو المسئول عن عملية الاستماع أيضاً.

يجب على المدرس أن يحدد الأفكار الرئيسية في كل درس وأن يناقش كل فكرة بطريقة مبسطة، ويصيغها بأكثر من أسلوب ويوضحها بأكثر من مثال، وأن ينتقل من فكرة لأخرى حسب التسلسل الذي سبق أن حدده.

٣- التجارب

أ- التجارب عندما يجريها المدرس أمام الطلاب تعتبر ممارسة صامتة بالنسبة لهم. وفي هذه التجارب يعرض المدرس الجهاز المستخدم ويشرح تركيبه والغرض منه وكيفية استخدامه.

ب- يناقش التجربة ويستنتج معهم خطوات العمل، ثم يجري التجربة ويسجل النتائج ويناقشها حتى يصل الى النتيجة المطلوبة.

ج- التجارب عندما يجريها الطلاب تعتبر ممارسة عملية، وفي هذه الحالة يناقش المدرس التجربة ويسجل معهم خطوات العمل، ويوزعهم على المعمل إما فرادي أو في مجموعات. ويلزم المدرس أن يقوم بعملية التوجيه لجميع الطلاب أثناء اجراء التجربة.

د- تتمثل أهمية التجارب التي يجريها المدرس في أنها تعطي تحقيقاً واقعياً عملياً لما قرأه الطلاب أو استمعوا اليه، أما التجارب التي يجريها الطلاب أنفسهم فانها تتيح للطلاب فرصة الاتصال المباشر بالمواد والأجهزة، والاحتكاك بها والتعرف على خصائصها.

هـ- الخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق التجارب أكثر ثبوتاً من الخبرات التي يكتسبها عن طريق القراءة أو الشرح أو الاستماع.

و- التجارب كنموذج للممارسة تعتبر أنجح وسيلة للتعلم لأنها تؤدي فعلاً الى تغير في الأداء، واكتساب أساليب جديدة للسلوك، ولا تقتصر على حفظ الحقائق العلمية لأن الفرد يدخل المعمل ومعه خطوات العمل.

الدوافـــع

مقدمة
الدوافع الفطرية والمكتسبة

يتعامل الانسان في حياته اليومية ويتفاعل مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، والبيئة الاجتماعية التي هو أحد أفرادها، وعن طريق هذا التعامل وهذا التفاعل يتكون المجال الديناميكي بين الانسان والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وفي هذا المجال وأثناء هذا التفاعل يسلك الانسان أنماطاً من السلوك تختلف بين كل فرد وآخر كل حسب ذكائه وتفكيره وفكرته عن نفسه ودرجة تكيفه مع البيئة من حوله.

والتفاعل[1] الذي يحدث بين الانسان ومجاله الحيوي والسلوك الذي يصدر منه نتيجة لهذا التفاعل في هذا المجال الحيوي لا يمكن أن يحدث الا اذا وجد عنصران أو أكثر يسببان هذا التفاعل وهما: التكوين الطبيعي للكائن الحي البشري وما يولد به من دوافع تدفعه الى أنماط مختلفة من السلوك ليلائم بين نفسه وبين البيئة من حوله، والعنصر الثاني هو البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله، ويمكن أن نرى نتيجة هذا التفاعل واضحة

(١) أحمد يوسف: أسس التربية وعلم النفس. مكتبة الانجلو المصرية بالقاهرة الطبعة الثالثة. ١٩٥٨. ص ٢٦ - ٣٠.

فيما يصدر عن الإنسان من سلوك سواء أكان عملاً أو قولاً أو فعلاً أو رأياً أو تعديلاً أو تغيراً في مظاهر البيئة نفسها، وكذلك يحدث تعديل أو تغير في سلوك المرء في الموقف الواحد، وهذا التغيير أو التعديل هو نتيجة طبيعية لتفاعل دوافع الفرد مع عناصر الطبيعة المختلفة والمجتمع الواحد الذي يعيش فيه.

وقد يختلف العلماء فيما بينهم فيما يطلقونه من أسماء على هذه الدوافع التي تدفع الانسان والحيوان الى أنماط السلوك المختلفة الا أنهم جميعاً يؤمنون أن هناك ما يدفع الانسان والحيوان الى السلوك، وهذه هي الدوافع أو النزعات أو الرغبات أو الغرائز أو الحاجات كما يطلق عليها علماء النفس.

ومما هو جدير بالذكر أنها تساعد الانسان على الحياة ولتمكنه من التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية ولتحقق له الاستمرار والدوام والحياة الناجحة.

النزعات (الدوافع) الفطرية الخاصة (الغرائز)

يرى الدكتور القوصي[1] أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك، وأن الغرائز - كدوافع فطرية - فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك.

والغريزة استعداد فطري موروث جسمي وعقلي يدفع الانسان الى الالتفات الى شيء معين (ادراك)، وانفعال يصحب هذا الادراك (وجدان)،

---

(١) عبد العزيز القوصي: علم النفس، أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص ١٢٩ - ١٤٠.

والقيام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع).

والغرائز كما صنفها مكدوجـل:

١- الوالدية وانفعالها (الحنو).
٢- المقاتلة وانفعالها (الغضب).
٣- الاستطلاع وانفعالها (التعجب).
٤- الهرب وانفعالها (الخوف).
٥- البحث عن الطعام وانفعالها (الجوع).
٦- النفور وانفعالها (الاشمئزاز).
٧- الاستغاثة وانفعالها (العجز والضعف).
٨- الجنسية وانفعالها (الشهوة الجنسية).
٩- الخنوع وانفعالها (الشعور بالنقص).
١٠- السيطرة وانفعالها (الزهو).
١١- الحل والتركيب وانفعالها (حب العمل والنشاط).
١٢- التملك وانفعالها (حب التملك).
١٣- الاجتماعية وانفعالها (الشعور بالوحدة).
١٤- غريزة الضحك وانفعالها (التسلية).

النزعات الفطرية العامة

توجد مجموعة من النزعات الفطرية العامة، وهذه أيضاً لها أثر كبير في حياة الفرد وفي شخصيته، وهذه النزعات هي:

(١) الاستهواء

(٢) المشاركة الوجدانية
(٣) التقليد
(٤) اللعب.

والاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد ترتبط بنواحي الحياة الفنية الثلاثة (ادراك، ووجدان، ونزوع) فالاستهواء هو انتقال الأفكار والآراء، وهذا الادراك، والمشاركة الوجدانية هي انتقال الشعور والانفعال وهذا هو الوجدان، والتقليد هو انتقال الأعمال والانفعال وهذا هو النزوع.

ومن أجل ذلك يسمي بعض العلماء هذه النزعات الثلاث بالنزعات الاجتماعية وذلك لأنها تربط الانسان بالمجتمع حوله ارتباطاً ادراكياً ووجدانياً وسلوكياً وبذلك تهيىء لأفراد المجتمع التماسك والانسجام. والانسجام في الوجدان والانسجام في السلوك.

الاستهواء

انتقال الأفكار (الادراكات) من شخص الى آخر، أي انتقال الأفكار والآراء من مؤثر الى متأثر. وأنواعه:

أ- استهواء فردي واستهواء جماعي.
ب- استهواء ايجابي واستهواء ضدي.

المشاركة الوجدانية

هي انتقال الحالة الانفعالية من مؤثر الى متأثر بعد أن يدرك المتأثر المظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر.

التقليد

هو انتقال الوان السلوك أو المظاهر التنفيذية من فرد الى آخر اذا كانت الرغبة في التقليد صريحة كان التقليد مقصوداً. أما اذا كانت الرغبة غير صريحة أو لاشعـورية كان التقليد غير مقصود.

اللعب

هو تلك الافعال والحركات التي يقوم بها الانسان من تلقاء نفسه وليس له غرض منها الا التسلية والسرور، أما العمل فهو نشاط يرمي الى غرض مخصوص ويجبر الانسان عليه انتظاراً لفائدة ما. ومن نظريات اللعب:

نظرية الاستجام- نظرية الطاقة الزائدة- النظرية التلخيصية- نظرية التمرين والاستعداد.

الدوافع المكتسبة الشعورية

العواطف

يمكن تعريف العاطفة بأنها صفة نفسية ثابتة مكتسبة لها أثر كبير في تكوين الشخصية، كما يسميها علماء النفس: (بالعادة الانفعالية). والعواطف عموماً اما مادية أو معنوية، والعواطف المادية تكون نحو الأشياء والأشخاص، أما العواطف المعنوية فتكون نحو القيم الاخلاقية والمثل العليا كالفضيلة وحب العدل وكره الظلم وحب الشرف واحتقار الكذب والخيانة، ومقت النفاق والملق وحب الحق والواجب الى غير ذلك.

والعواطف المادية إما أن تكون فردية أو جمعية، فالفردية مثل حب التلميذ لمدرسة وحب الطفل لوالده وحب الزوج لزوجته. أما الجمعية مثل حب المدرس لتلاميذه، وحب بعض الناس للقطط أو الكلاب، وحب العرب القدامى للبنين وكراهيتهم للبنات، أو حب محمد للمسلمين، أو رفق عمر برعيته، أو كره أبي بكر للمرتدين ومدعي النبوة وهكذا.

العاطفة السائدة

من بين العواطف العديدة لدى الشخص نجد عاطفة تسود على بقية العواطف وتتحكم في معنوياته مثل عاطفة حب المال والعلم والوطن والوالدين والأولاد. وكل نشاط الفرد يسير نحو اشباع عاطفته السائدة، فالعاطفة السائدة تعمل على توجيه سلوك الشخص.

عاطفة اعتبار الذات

ويمكن توضيحها بالمراحل الآتية:

★اللذة الألم.

★الثواب العقاب.

★عبارات المدح وعلامات الرضا- عبارات الندم وعلامات التألم والغضب.

★سلوك يجلب رضا المجتمع- سلوك يجلب سخط المجتمع.

★يكون الشخص فكرة عن نفسه من تفاعلاته مع المجتمع.

وأخيراً يرضى الشخص عن العمل لأنه يتفق مع فكرته عن نفسه، ولا يرضى عن الآخر لأنه لا ينسجم مع هذه الفكرة.

الدوافع المكتسبة اللاشعورية

العقد النفسية

العقدة[1] مجموعة مركبة من مواد مكبوتة كالأفكار والدوافع والذكريات مشحونة بشحنة انفعالية قوية. وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربية غير رشيدة في عهد الطفولة، أو من تربية تسرف في الكبح أو التخويف أو التدليل أو التأثيم مما يخلق في نفس الطفل مشاعر بغيضة بالنقص أو الذنب، أو اتجاهات نفسية سلبية كالغيرة أو الكراهية. وهي مشاعر أو اتجاهات غير مساغة لا تلبث أن تكبت فتنشأ عنها عقد أو عدة عقد.

والعقدة اتجاه لاشعوري لا يفطن المرء الى وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه وكل ما يشعر به هو آثار العقدة في شعوره وسلوكه أو جسمه، ومن علامات السلوك الصادر عن العقد أنه لا يتناسب عادة مع المنبه الذي أثاره، فوجود الجندي في الخندق يثير مخاوف لا مبرر لها.

كذلك يتميز السلوك الصادر عن العقد بأنه يتنافى مع ما يعرفه الناس عن خلق الفرد كالسرقة التي يرتكبها شخص مثالي الخلق وهو في غير حاجة الى السرقة. وتسمى العقدة باسم الانفعال الغالب فيها، فيقال عقدة الأم وعقدة الأب وهكذا.

---

(١) محمد مصطفى زيدان: النمو النفسي للطفل والمراهق، منشورات الجامعة الليبية، مايو ١٩٧٢، ص ٤١.

دوافع السلوك

مقدمة

وجد علماء النفس أن تكوين الانسان وعملياته الديناميكية تتطلب اشباع حاجات معينة في ظروف خاصة ببعض أساليب نشاط معين، حتى يمكنه أن ينشأ صحيحاً من الناحيتين النفسية والجسمية، فالانسان يعيش في بيئة معينة هي المجتمع الذي يتطلب بدوره من الفرد نوعاً من المعرفة، وأسلوباً من المهارة ومجموعة معينة من العلاقات الوظيفية، وهذه كلها أمور ضرورية للفرد حتى يمكنه أن يتكيف مع هذه البيئة ويكون متفاعلاً واياها.

والحاجات هي أُس مشاكل التكيف التي تواجهنا، بمعنى أن الشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السليمة التي تهدف الى توافق الانسان مع البيئة الخارجية الا اذا أشبعت هذه الحاجات وشعر الانسان بأن حاجته قد أشبعت فعلاً.

ويمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين:

الحاجات الفسيولوجية.

والحاجات النفسية وهذه تشمل الحاجات الاجتماعية وحاجات الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات.

تعريف الدافع

الدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقق التوازن الداخلي أو تهيىء له أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية.

الباعث

يطلق اصطلاح الباعث[1] على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في آن واحد كرؤية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو منافسة أو ارتفاع في الأجر، أو غير ذلك مما يطمح الفرد الى الظفر به،ويطلق أيضاً على المعايير والقوانين والزواجر الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكييفه وفقاً لمطالب المجتمع، وبالتالي مصلحة الفرد.

الغاية:

الغاية أو الهدف هي ما يشبع الدافع واليه يتجه السلوك، إنها النهاية التي يقف عندها السلوك، والغاية إن كانت ماثلة أمام الانسان كطعام أمامه أو موضوع تصوره أو تذكره، كانت الغاية شعورية وساعدت على توجيه السلوك توجيهاً ملائماً.

ومن أظهر ما يميز الانسان عن الحيوان قدرته على تصور الغاية من سلوكه وعلى تصور الوسائل التي تؤدي الى تحقيق هذه الغاية.

الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية

مثال: قد تريد أن تجعل الطفل يأكل شيئاً معيناً، وحيث أنه في حالة شبع أي لم يحس بعد بالجوع أو بدافع الجوع فانه لن يتناول طعامه.

---

(١) ابراهيم محمد الشافعي: الفكر النفسي وتوجيهه للعمل التربوي، مكتبة النهضة المصرية. الطبعة الأولى ١٩٦٩، ص ١٨٨ - ١٨٩.

كذلك قد يقدم المدرس المعلومات لتلاميذه في الفصل الا أنهم قد لا يقبلون عليها وبالتالي لا يتعلمون.

تؤكد تلك المظاهر أن إقدام الكائن الحي على العمل أو على اتخاذ سلوك معين انما يكون مبنياً على أساس رغبات Desire أو حاجات Needs أو دوافع Drives أو حوافز Incentives.

فالدوافع تعتبر من العوامل الهامة التي تتدخل وتسهم في عملية التعلم، بل وتسهم الى حد كبير في نجاح العملية التعليمية، فسلوك الكائن الحي يكون مدفوعاً اليه بقوة داخلية تسمى دافع. وينشط الكائن (الحي) ويزداد نشاطه كلما زادت قوة هذا الدافع، كذلك يظل سلوك الكائن مستمراً طالما لم يشبع هذا الدافع.

خصائص السلوك الحيوي الناتج عن دافع[1]

١- له صفة الغرضية حيث أن اشباع الدافع ينهي حالة التوتر وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدافع.

٢- له صفة التلقائية، أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية.

٣- الاستمرار، يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق حالة الاشباع المتطلبة.

---

(١) حسن حافظ وعزيز حنا وابراهيم وجه، علم النفس والتعلم، مكتبة الانجلو المصرية، عام ١٩٥٨، ص ٩٧، ٩٨.

٤- تغير السلوك وتنوعه، بتغير سلوك الكائن الحي ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يرمي اليه الكائن الحي.

٥- سلوك الكائن الحي يتناوله التحسن، وبعبارة أخرى أن للكائن الحي القدرة على التعلم.

٦- سلوك الكائن الحي يقف أو يتناوله التغيير اذا ما تحقق الغرض الذي كان يرمي اليه الكائن الحي وهو اشباع الدافع.

٧- خاصة التكيف الكلي، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه فحسب، وانما يتطلب تكيفاً كلياً عاماً، فكلما ازدادت حيوية الغرض. وكلما ازدادت قوة الدافع وإلحاحه، زادت الحاجة الى التكيف الكلي.

تقسيم الدوافع

دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى

الدوافع الفسيولوجية أو البيولوجية أو الفطرية أو الأولية: وهناك أربعة دوافع بيولوجية هامة، وهي دافع الأمومة (أي الرعاية للأجنة الصغيرة) ودافع العطش ودافع الجوع والدافع الجنسي. وقد رتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي، وتتوقف قوة الدافع البيولوجية على نوعه وعلى شدته. ويؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الانسان أوالكائن الحي في شدة الدافع. فالغدد الصماء وعمليات البناء والهدم واجهزة الجسم المختلفة وعلى

الأخص الجهاز العصبي تؤثر كلها بدرجة ما في شدة الدافع والحاحه، ولذلك نلاحظ اختلاف الأفراد في مدى استجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة.

دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية

وهناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة وفي الأهمية في مجال التعلم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هذه هي:

الدافع لتجنب الألم الجسمي - وتجنب البرد والحر - والدافع للاخراج - والدافع للبحث عن الهواء المطلق - والدافع للراحة، والدافع للرياضة البدنية.

دوافع اجتماعية مكتسبة

لا يلبث الطفل الرضيع أن يتعلم أثناء تنشئته الاجتماعية كثيراً من الدوافع والرغبات والاتجاهات التي تسمى بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ تحت تأثير العوامل الاجتماعية ولأنها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالأفراد الآخرين. وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع العضوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، وانما هي تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد وتحت تأثير عوامل الحضارة، وتجارب الحياة التي يمر بها الأفراد.

ويمكن اجمال بعض الدوافع الاجتماعية المكتسبة فيما يلي:

دافع حب الاجتماع - التقدير الاجتماعي - دافع السيطرة -

دافع التملك دافع الهرب - دافع المقاتلة - دافع حب الاستطلاع - الدافع للحل والتركيب.

الحاجات النفسية[1]

الحاجة للمحبة

الطفل في حاجة لمحبة المحيطين به والمشرفين على شئون حياته. وهذه الحاجة تنمو بالمثل من اعتماده عليهم اعتماداً كبيراً وخاصة الأم. فالأم اذ تمثل عنده مصدر الغذاء فهي التي ترضعه أو تطعمه ومصدر الأمن لأنه لا يشعر به الا في جوارها، ومصدر العطف والحنان، تصبح مركزاً لدافع جديد هو دافع الحب الذي يتركز أول الأمر فيها ثم يبدأ الطفل في تبادله مع أفراد الأسرة الآخرين الذين يمنحونه الحنو والعطف ويقبلون عليه ويسرعون اليه اذا بكى أو اذا اشتكى ويبتسمون في وجهه ويشعر في جوارهم بالسرور والفرح.

وتستمر هذه الحاجة عندما يكبر الطفل ويبدأ في تكوين الصداقات وعلاقات المحبة مع أفراد من نفس جنسه ثم مع أفراد من الجنس الآخر، وعندما يشترك في العديد من المجالات الاجتماعية التي تعتمد على محبة الناس وعلى العلاقات الطيبة التي تجمعهم.

(١) ابراهيم وجيه محمود: التعلم: أسسه، ونظرياته، وتطبيقاته مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ٧٢ - ٨٠.

والطفل أو التلميذ الذي يفتقد في المدرسة العطف والمحبة والحنان والذي لا يتمثل له المدرس في صورة الأب العطوف الذي يلجأ اليه، ويبثه همومه ويعرض عليه مشاكله، سيبحث باستمرار عن مصدر آخر يعوضه هذا النقص، مصدر آخر خارج المدرسة يهرب اليه. وستصبح المدرسة بالتدريج مكاناً غير محبب الى نفسه يكرهها ويكره الأوقات التي يمضيها فيها. وفي هذا ما فيه من ضرر بالنسبة لنمو التلميذ وسلامة تكوينه فضلاً عما قد يترتب عليه من انحراف التلميذ وضياع مستقبله.

الحاجة للأمن والطمأنينة

الطفل يولد عادة غير قادر على اجراء أي تصرف يتصل بشئون حياته، فهو من لحظة ولادته ولفترة طويلة نسبياً بعد الولادة يعتمد على الآخرين، وعلى الأم بصفة خاصة، اعتماداً كبيراً في أداء كل متطلبات حياته.

واعتماد الطفل على الأم والأهل والكبار المحيطين به والمشرفين على شئونه بهذا الشكل يجعله لا يشعر بالاستقرار أو الأمن الا في جوارهم، فهو في حاجة مستمرة لوجود من يأمن الى جواره وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتتدرج معه في مراحل حياته المختلفة.

ولا تقتصر هذه (الحاجة للأمن) على الأطفال، بل إن الكبار أيضاً في حاجة دائمة للشعور بالأمن والاستقرار. يتمثل ذلك في بحثهم عن الوظائف المستقرة ذات الدخل الثابت والمستقبل المضمون، وفي اهتمامهم بالمعاشات، وفي تأمينهم لحياتهم بادخار المال أو بالتعامل مع

شركات التأمين... أو نحو ذلك. بل أصبحت الحكومات والهيئات العامة بعد أن أحست بأهمية هذا الدافع وأثره في حياة الانسان وفي استقراره وفي عمله، تهتم بتحقيقه في صورة مشروعات لتأمين البطالة والرعاية الاجتماعية عند المرض أو الشيخوخة أو غير ذلك من الخدمات التي تهدف الى بث الطمأنينة في نفوس الناس واشعارهم بالأمن بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم.

والتلميذ الذي يفتقد الشعور بالأمن داخل المدرسة، فيشعر بعدم استقراره في دراسته أو أنه معرض للطرد من المدرسة، أو لا يأمن لمدرسيه ولا يطمئن لمعاملتهم وتقديراتهم، معرض لكثير من أسباب سوء التكيف في المدرسة والفشل في دراسته.

الحاجة للنجاح

يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق بنجاح بعض الأعمال التي يقوم بها. فالنجاح دافع هام للفرد ويقوده عادة الى نجاح آخر. وهذه حقيقة تربوية هامة. فالتدرج من السهل الى الصعب من الأهمية بمكان في التعلم، حيث أن فشل الطفل أو التلميذ عادة يثبط همته ويوقف نشاطه. فالتدريب على حل مسألة سهلة ينجح فيها التلميذ تساعده وتدفعه لأن يحل مسألة أخرى أكثر صعوبة، في الوقت الذي يفشل فيه اذا أعطي مسألة أخرى أكثر صعوبة، في الوقت الذي يفشل فيه إذا أعطي مسألة صعبة في أول الأمر. وهناك المثل السائد: Nothing Succeed like Success. فدافع النجاح واشباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتماد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل اليه من أعمال وتبعات ومسئوليات.

الحاجة للحرية

يحتاج الطفل لحرية في تصرفاته وأعماله ولعبه، فالحرية حاجة أو دافع في الفرد مرتبط بفرديته وامكانية تصرفه وتحمل مسئولية هذا التصرف. فالطفل يريد أن يلهو ويقفز، والصبي يريد أن يخرج مع رفاقه في مجموعات للعب الكرة. والمراهق يجب أن يكون حرًّا في اختيار زملائه وفي اختيار ملابسه وفي حرية صرف نقوده... الخ، والبالغ يجب أن يكون له حرية تفكيره، وحرية اختياره مذهباً فلسفياً معيناً مثلاً.

فالحرية هي ممارسة الحياة بطريقة ديمقراطية، وفهمنا لهذا الدافع يفيدنا كمدرسين في محاولة عدم حرمان التلاميذ من ممارسة هذه الحرية، وفي ممارسة حرية اختيارهم لمواد الدراسة وللحركة وحرية انتقائهم لأوجه النشاط المختلفة والهوايات. والحرية ليست مطلقة فالفرد صغيراً كان أم كبيراً يميل أيضاً لدافع الضبط بجانب تلك الحرية. وأنواع الحرية التي تتمشى مع مراحل النمو النفسي: حرية الحركة - حرية الكلام - حرية التفكير.

الحاجة الى الضبط

نجد أن الطفل الراغب في الانطلاق والحركة وممارسة حريته نجده يحتاج أيضاً الى الضبط الرقيق من والده أو من الكبار وممن هم حوله. والضبط يتخذ صوراً متعددة منها الضبط الذي يشمل توجيهاً واشرافاً وهو الضبط الرقيق الموجه، الذي يحتاج اليه الطفل والصبي والمراهق بل والبالغ. فالمراهق يريد ضبطاً بعناية من والده أو من رائده أو من مدرسه، دون أن يحبط هذا الضبط نشاطه الحر ورغبته في الحرية. والبالغ محتاج للضبط أيضاً تجده في صورة القوانين والنظم الاجتماعية، والقواعد التي توجد بحيث

لا تترك الشخص حراً طليقاً يتصرف كما يشاء أو كما يحلو له أن يتصرف، فالمجتمع بسلطاته يحد من الحريات لصالح الأفراد والجماعات بل ولصالح الحرية ذاتها.

الحاجة للتقدير

الطفل في حاجة أيضاً الى التقدير والى اثبات ذاته. وتتبين هذه الحاجة في محبته لمن يهتمون بأمره ويقدرون رغباته. كما تتبين بوضوح في تنافسه على محبة الأبوين وشعوره بالرضا عندما يولونه عناية خاصة، وفي شعوره بالضيق والغضب عندما يفضلون أحد أخوته عليه، أو عندما يحنون على طفل آخر غيره، وكذلك في علاقته بالناس عموماً عندما يقبل على من يحترمونه ويقدرون ذاته.

يكبر الطفل ويزداد ميله للتقدير ممن هم حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ونجده يبذل الكثير ليحظى بهذا التقدير، فيعمل ويجد وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة، وفي أوجه النشاط المدرسي، وفي النظام حتى يلفت اليه الأنظار، ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب.

وقد يتمثل تقدير الفرد في اثابته أو مدحه أو الثناء عليه... الخ من أوجه التقدير. ونجد ذلك أيضاً في البالغين حيث يميل الفرد الى أن يثاب على عمل أجاده، أو مشروع قام به اثابة مادية كالحصول على علاوة من رئيسه أو على درجة تشجيع أدبي، كما هو الحال في جوائز الدولة أو استلام شهادة أو نيشان الخ من أوجه التقدير التي يحتاج اليها الفرد ويسعى لتحقيقها جهد طاقته.

الحاجة للانتماء أو الحاجة للجماعة

الانسان في حاجة الى الغير والشعور بأنه ينتمي إلى جماعة منذ اللحظات الأولى في حياته. نلاحظ ذلك على الطفل الصغير واعتماده على أمه في الشهور الأولى من حياته في كافة متطلبات هذه الحياة، ثم على أمه وأبيه وكافة أفراد أسرته بعد ذلك. فمن الأسرة يكتسب اللغة وأساليب السلوك الاجتماعي وأغلب القيم والاتجاهات التي توجه سلوكه وتتحكم في تصرفاته، وغير ذلك من النواحي التي تطبع سلوكه بطابع معين يلازمه بقية حياته.

ثم يعتمد بعد ذلك على مؤسسات اجتماعية أخرى (بجانب الأسرة) مثل المدرسة التي يكتسب منها كثيراً من الخبرات المعرفية والمهارات وأساليب التفكير وبعض الاتجاهات الى غير ذلك، ومثل النادي ومجموعات الأصدقاء والحياة الاجتماعية بمعناها الواسع، وخلال أيام حياته كلها تظل العلاقة قائمة بينه وبين هذه المؤسسات بعضها أو كلها، وتبادل المنفعة يظل مستمراً بينها، وتزداد هذه العلاقة مع الأيام. فعندما يكبر الطفل تكبر حاجته الى الجماعة ومتطلباته منها.

نلاحظ ذلك في سلوك المراهقين عندما يرغبون في الانضمام الى مجموعات من مثل سنهم ونوع العلاقة الوثيقة التي تربط بينهم، وفي رغبتهم الانضمام الى النوادي الرياضية والجمعيات وغير ذلك من أوجه النشاط الاجتماعي، والوقت الذي ينفقونه في هذه الأوجه من النشاط وتفضيلهم اياها على أوجه النشاط الفردي.

ومن هنا تبدو أهمية تنظيم هذه العلاقة بين الفرد والجماعة، وتوجيه الطفل والشاب الى أسس التعاون والمشاركة الاجتماعية السليمة، وتنشيط كل ما من شأنه تكوين الفرد تكويناً اجتماعياً صحيحاً.

الدوافع والتعليم

تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص. فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات، كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف الى اشباع ميول التلاميذ ودوافعهم الراهنة فحسب، وانما يجب أن يعمل على خلق ميول دوافع جديدة تعمل على انماء شخصياتهم واكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات النافعة.

وظائف الدوافع في عملية التعلم:

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم ألا وهي:

الأولى: أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي. بكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى الى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه واشباعه.

الثانية: الوظيفة الثانية للدوافع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط. فالتعلم يحدث عن طريق النشاطات الذي يقوم به الفرد. ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى الى الاشباع ويزداد بزيادة الدافع. فالدوافع هي الطاقات

الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين، ومن ثم تعد الأساس الأول في عملية التعلم، ويجب أن نتنبه الى أن بعض الدوافع تمد السلوك بطاقات أكبر مما تمده به غيرها، ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي نحصل عليها.

الثالثة: أنها تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. فعندما يقوم الفرد بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلاً أو تحضير موضوع، لا ينتبه الا الى الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها الا ادراكاً سطحياً، بخلاف ما اذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله.

وتحدد هذه الناحية أهمية تحديد العمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم، فمجرد القراءة أو التدريب وسيلة غير منتجة للتعلم. والدراسة المنتجة أو التعلم المنتج هو التعلم الغرضي الموجه نحو أهداف معينة.

ومن هنا يأتي تحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها لكي يتحقق تعلمه ويتعدل سلوكه.

النضج والتعلم

النضج

يعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم الهادف المقصود، ولكن ما هو المقصود بالنضج؟

١- يقصد بالنضج Maturation أحياناً الوصول الى حالة النمو الكاملة، أو العملية التي يصل بها الكائن الحي الى حالة النمو الكاملة. وهذا النضج يرجع في أصله الى النمو العضوي الداخلي لدى الكائن الحي، ولا يرجع الى عوامل التعلم والاكتساب.

٢- النضج يقصد به درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي، هذه الأجهزة تعتبر مسئولة عن نمط استجابي معين، تحقق وظيفة معينة لدى الكائن الحي.

٣- والكائن الحي لا يستطيع أداء هذه الوظيفة الا اذا وصل الجهاز الخاص الى مستوى معين من النمو، هذا المستوى هو الذي يطلق عليه النضج.

٤- والخلاصة أنه يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع الى تكوينه الفسيلوجي والعضوي، وخاصة الجهاز

العصبي، فالتغيرات التي ترجع الى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، هي نتيجة التكوين الداخلي في الفرد، ولا تلعب العوامل البيئية أي الخارجية دوراً في خلق هذه التغيرات وابداعها، ولكنْ يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها وتوجيهها.

٥- والواقع أن المسئول الأول عن النضج هو الجهاز العصبي للكائن الحي.

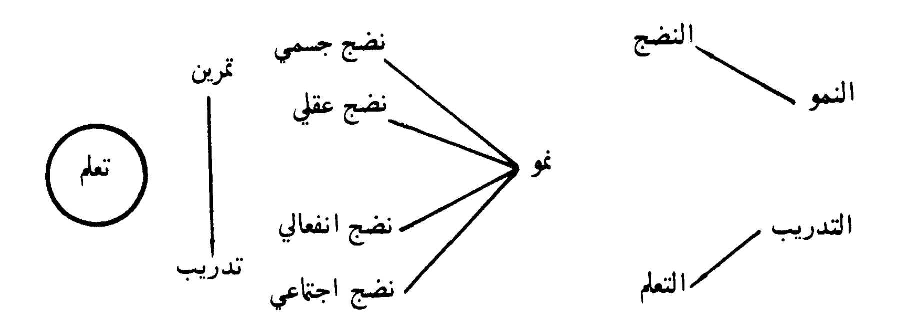
التعلم والنضج:

١- يجب أن نميز بين النضج والتدريب، فالنضج يتعلق بالنمو، بينا التدريب يتعلق بالتعلم. فعوم السمك أو طيران الطيور يرجع في أساسه الى النضج، بيد أن الكثير من أساليب النشاط ليس فيها هذا الوضوح الذي يفصل بين النضج والتدريب، بل هي نتيجة التفاعل بين النضج والتعلم، وخير مثال لذلك تطور اللغة عند الطفل، فالطفل لا يتعلم الكلام حتى وقت متأخر نسبياً.

٢- ولكن اللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها، بمعنى أن قدرة الطفل على تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي، ووظائفه العقلية، ولكن اللغة التي يتكلم بها الطفل سواء العربية أو الانجليزية أو الفرنسية... الخ، تتوقف على تدريبه عليها.

٣- اذا لم تسنح الفرص اللازمة لعملية التعلم الصحيحة في أحسن وقت مناسب للنضج، فقد النضج أثره الكبير في عملية التعلم اما كلياً أو جزئياً.

٤- ان نضج الفرد عامل أساسي في تيسير عملية التعلم، حيث يحدث التغيير في الأداء بأقل مجهود ممكن، بأسرع طريقة ممكنة، على خير وجه.



النضج العضوي

أ- يقصد بالنضج العضوي، النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها.

ب- ان النضج الجسمي شرط أساسي لعملية التعلم، فالطفل لا يستطيع المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكّنها من تحمل جسمه، كما أنه لا يستطيع تأدية الحركات الدقيقة بأصابعه الا بعد أن يكون قد نما إلى سن معينة.

جـ- تحدد القدرة على التعلم بدرجة النضج الجسمي، في الفترة التي

يقابل فيها الكائن الحي الموقف المراد أن يتعلمه.

النضج العقلي

أ- نقصد بالنمو العقلي درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل، مع اعتبار مختلف ظروف الفروق الفردية الممكنة بين الأطفال في نموهم العام.

ب- ان الفرق الأساسي بين التربية الحديثة والتربية القديمة هو أن الأولى تراعي جيداً شروط النمو العامة، وتنظر الى التربية من حيث أنها وسيلة طيبة لقدح قدرات الطفل الكامنة، واعطائها أحسن شروط ممكنة للنمو، حتى يتيسر للطفل أكمل توافق ممكن مع البيئة الخارجية.

جـ- وخير مثال يوضح لنا ارتباط النضج الجسمي بالنضج العقلي سلم النمو الحركي كالمشي والكلام والكتابة وما الى ذلك. حيث يتمثل لنا الارتباط بل التداخل بين مظاهر النضج الجسمي ومظاهر النضج العقلي وخاصة في أساليب النشاط الحركي الأكثر دقة وتعقيداً.

العلاقة بين النضج والتعلم

١ - التغيرات الراجعة للنضج ترجع في أساسها لعوامل داخلية في الفرد، والتغيرات الراجعة للتعلم ترجع الى مجموعة العوامل الخارجية المحيطة به.

٢- يتوقف تعلم موضوع على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسئولة عن أداء الفرد في تعلمه هذا الموضوع. هنا يعتبر النضج شرطاً للتعلم.

٣- النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم، بل لا بد من توافر شرط الممارسة والخبرة.

٤- تتأثر أساليب النشاط الضرورية للكائن الحي تأثراً قليلاً بالتدريب والممارسة، كالمشي عند الانسان، والطيران عند الطيور، والعوم عند السمك.

٥- تحقق المدرسة دورها في النمو التربوي لأبنائها اذا استطاعت أن تقابل مطالب نمو الناشئة، نظراً لأنها التعبير الصادق عن مستوى نضج معين، كما يحدث داخل اطار اجتماعي خاص.

القيمة التربوية للخبرة

١- كثرة استخدام كلمة الخبرة experience في التربية بمعناها العام هي مجرد احتكاك الطفل مع الأشخاص والاشياء الموجودة في البيئة المحيطة وتشمل أنواع العلاقات المختلفة بين الفرد وبيئته. من أفعال وأقوال وأفكار وانفعالات وعلاقات اجتماعية حيث يستجيب الفرد استجابة شاملة لعناصر هذا التفاعل، فالخبرة اذن مرادفة للتعلم بمعناها العام. ويلاحظ أن الموقف الخبري يحدد الاتجاه الذي تأخذه الخبرة المكتسبة.

٢- بعض أنواع الخبرات قد تكون معرقلة للتعلم ومنها تلك الخبرات التي تعمل على زيادة مهارة الفرد الاتوماتيكية في ناحية معينة بينما تنكفىء به في هوة عميقة تجعله عبداً لهذه المهارة فلا يحيد عنها، وبذلك تضيق نطاق خبرته في النواحي الأخرى.

٣- قد يكتسب الفرد خبرات في نواح مختلفة من نشاطه ولكن كلاً منها تعمل منفصلة عن الثانية دون حدوث التكامل السليم بينها، ولذلك تصبح قليلة الفائدة التربوية.

مثال

طفل طلب منه المدرس حفظ عدد من الكلمات اللغوية وهدده بالعقاب ان هو أخفق في ذلك، ولما كان الطفل لا يفهم معناها ولا يؤمن بفائدتها فانه يلجأ الى طريقة الحفظ الآلي والتكرار- مثل هذا التلميذ سيكتسب من هذا الموقف خبرة ولكنها لا تعدو أن تكون استجابة مؤقتة لموقف مؤلم قد ينتهي بحفظ الكلمات المطلوبة، لكنها لن تكون ذات قيمة وظيفية في حياته، فضلاً عن أن هذه الخبرة وأمثالها ستكسبه اتجاهاً عقلياً وخلقياً معرقلاً لعملية النمو.

مثال

هذا النوع من الخبرة هو ذلك النوع الذي تجده في موقف به جماعة من الأطفال يعملون في نشاط دائم لإتمام مشروع من نوع ما. ويتناولون الأشياء بالتشكيل والتكوين ويتناقشون ويتبادلون الآراء فيما بينهم، ويساعد بعضهم

بعضاً في تعاون ووفاق، بينما وقف المعلم منهم جميعاً، موقف المرشد والموجه، هذا النوع من الخبرة نوع جمع بين العناصر التي توجد في الخبرة وبين العناصر الفكرية.

ان كلمة خبرة واسعة وتعني أي احتكاك للفرد مع بيئته وأي استجابة لمنبهات هذه البيئة.

وتبحث التربية في وسيلة لاكساب التلاميذ نوعاً خاصاً من الخبرة التي تكسب صاحبها أو تعلمه كيف يتكيف للوسط المحيط تكيفاً سليماً يجنبه اعتلال الصحة النفسية والجسمانية، والتي تساعده على تكامل شخصيته، وأن تجعل منه شخصاً سعيداً منتجاً محباً للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويقول John Dewey
ان الخبرة التربوية يتوفر فيها عاملان أو مبدآن:

١ - مبدأ اتصال الخبرة **Experimental continuin**

وهو أهم ما يميز بين الخبرة في المدرسة التقليدية والخبرة في المدرسة الحديثة.

ويرى Dewey أن هذا المبدأ يعتمد على حقائق العادة Habit اذ أن الخبرة تتعرض لتغيرات تؤدي بدورها الى تغيير صاحب العادة بدرجة تؤثر في نوع الخبرة التالية، فالشخص الذي يتعلم عادة يخرج من هذا التعلم وهو شخص مختلف الى حد ما عنه قبل تعلمها.

ومبدأ اتصال الخبرة يعني أن كل خبرة من الخبرات السابقة تعدل بطريقة

ما في نوع الخبرات اللاحقة وتتعدل بها.

الحق ان اطراد النمو في اتجاه معاد للمجتمع لا يحقق مبدأ اتصال الخبرة.

٢- مبدأ التفاعل

وهناك عامل يؤثر في نوع الخبرة والحكم عليها هو التفاعل بين الوراثة والبيئة فكلما كان التفاعل بينهما أكبر كانت الخبرة أقيم. ويلاحظ أن مبدأ اتصال الخبرة ومبدأ التفاعل بين عناصر الموقف عاملان لا يمكن فصلهما عن بعض.

فهما البعدان العرضي والطولي للخبرة. إذ تقاس قيمة الخبرة التربوية بمدى اضطراد نموها وما يتبع ذلك من نمو في شخصية الفرد بأكملها كما تقاس بدرجة تفاعلها بعضها مع البعض الآخر.

نظريات التعلم

مقدمة

يقصد بالنظرية في علم النفس المسلمات الأولية[1] التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان، ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم ذات الحد الأقصى من التجويد التي تسمى عادة تكوينات فرضية، تقرر لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين المثيرات من ناحية (المتغيرات المستقلة) ومتغيرات الاستجابة والسلوك (المتغيرات التابعة) من ناحية أخرى.

وقد جرت العادة في كتب علم النفس على الحديث عن مجموعتين متعارضتين من النظريات: النظريات السلوكية في مقابل النظريات الكلية أو الجالية.

فبينما تنظر النظريات السلوكية الى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات ذرية بسيطة، هذه الوحدات هي الاستجابات الأولية

---

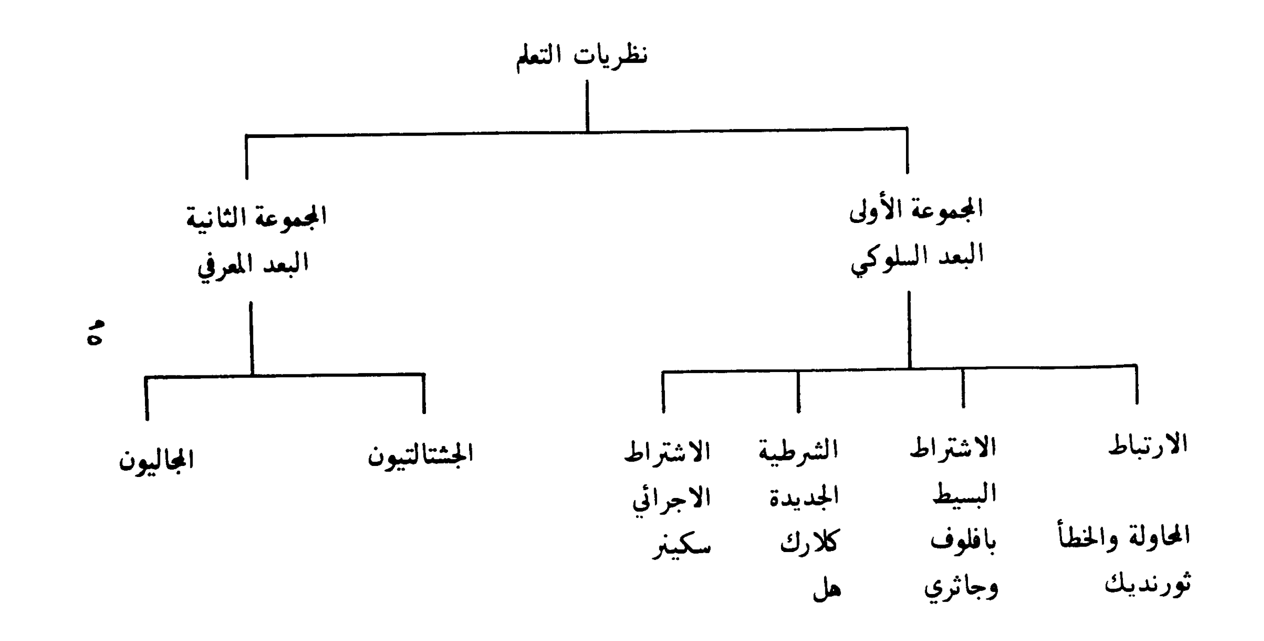
(١) احمد زكي صالح - علم النفس التربوي. الطبعة العاشرة. مكتبة النهضة المصرية ص ٣٧٨ - ٣٨٠.

التي ترتبط بمثيرات محددة، فطرفة العين مثيرها لفحة هواء، وسحب الذراع مثيرة وخز إبرة أو شكة دبوس، وسيل اللعاب مثيرة شم الطعام وتذوقه. وهذه كلها استجابات أو ردود افعال لمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط بين الاستجابات ومثيراتها أي (م س)، علاقة موروثة في الجهاز العصبي وهي سابقة على كل خبرة وتعلم واكتساب.

وهذا المسلم- مسلم تحليل السلوك المعقد الى وحدات بسيطة من ال (م ←── س) لا مناقشة فيه بين النظريات السلوكية. ويجب التسليم بصحته.

والأمر في النظريات المجالية على خلاف ذلك، فالسلوك وحدة كلية وظيفية، غير قابل للتحليل، وسلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه الفرد، فالكل سابق على الأجزاء، وهو أكبر من أجزائه، ويكتسب الجزء وظيفته من الكل الذي يوجد فيه.

واذن فأصحاب هذه النظريات يرفضون النظرة الميكانيكية الذرية العنصرية للسلوك، ولا يسلمون الا بمبدأ كتابة السلوك ووحدته، وأنه يحدث في حيز معين يخضع أساساً لمجموعة من القوى الديناميكية التي يعبرون عنها بقوانين المجال.


نظريات التعلم
المجموعة الأولى
البعد السلوكي
المجموعة الثانية
البعد المعرفي
الارتباط
المحاولة والخطأ
ثورنديك
الاشتراط
البسيط
بافلوف
وجاثري
الشرطية
الجديدة
كلارك
هل
الاشتراط
الاجرائي
سكينر
الجشتالتيون
المجاليون

والدارس لنظريات التعلم المختلفة[1] يلاحظ أن كل نظرية من هذه النظريات قامت على أساس تجربة أو تجارب رائدة. فالنظرية الشرطية اعتمدت على تجارب بافلوف والتي استخدم فيها الكلاب، ونظرية المحاولة والخطأ قامت على تجارب ثورنديك على القطط وغيرها من الحيوانات، ونظرية الجشطلت اعتمدت بصفة خاصة على تجاوب كوهلر على الشمبانزي، ويلاحظ أيضاً أن أغلب هذه التجازب تمت على الحيوان. وأما الغرض الذي تهدف اليه هذه التجارب في مجموعها هو الخروج بالقوانين الأولية التي تفسر سلوك الكائنات الحية أثناء التعلم وما يحدث أثناء هذه العملية.

هذا التفسير لا يمكن أن يتم اذا كان موضوع التجارب هو الانسان، نظراً للعوامل العديدة التي تتدخل في سلوكه، ما يرجع منها الى تكوينه الفسيولوجي أو ظروف التنشئة الاجتماعية أو غير ذلك، والتي يصعب التحكم فيها، والتي تجعل من الصعب بالتالي الخروج بتفسير محدد لعملية التعلم. فضلاً عن الأسباب الأخرى من حيث امكانية التصرف في الحيوان واخضاعه للظروف التجريبية المختلفة والتحكم في ظروف تنشئته الى غير ذلك من العوامل.

وأغلب نظريات التعلم التي سنعالجها لا تعتبر نظريات بمعنى الكلمة اذا كنا نقصد بالنظرية مجموعة القواعد أو القوانين ذات العلاقة الواضحة التي تعطي تفسيراً شاملاً لما يحدث أثناء التعلم، وما يتضمنه التعلم من عمليات ترتبط بعضها بالبعض وتؤدي الى نتائج محددة يمكن استخدامها لتفسير ما يحدث في مواقف التعلم المختلفة، فهذا الوصف لا ينطبق الا على نظرية هل

---

(١) ابراهيم وجيه محمود - التعلم: أسسه، ونظرياته، وتطبيقاته. مكتبة الانجلو المصرية عام ١٩٧٦. ص ١٦٧ - ١٧١.

السلوكية التي تتضمن سلسلة من العمليات ترتبط بالبيئة الخارجية من جهتين، ابتداء من لحظة تقديم المثير الى لحظة ظهور الاستجابة، وما يحدث بينهما من عمليات ترتبط بعضها ببعض بقوانين محددة يمكن قياس نتائجها.

أما النظريات الأخرى فلا تقدم تفسيراً كاملاً على هذا النحو، وانما تقدم عدداً من الأسس والقواعد أو القوانين تختلف في مدى ارتباطها وقدرتها على التفسير، ولكنها على أية حال تعطي أفكاراً تفيد في نواح كثيرة تتصل بالتعلم.

التعلم الشرطي
نظرية بافلوف

المصطلحات

١ - المثير الأصلي = الطبيعي = المثير غير الشرطي = اعطاء الطعام = unconditioned stimulus

٢ - الاستجابة الأصلية = الاستجابة غير الشرطية = اسالة اللعاب = (استجابة منعكسة غير متعلمة) unconditioned response

٣ - المثـــــير الشرطي = الثانوي = الصناعي = صوت الجرس = conditioned stimulus

٤ - الاستجابـة الشرطية = اسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس (استجابة متعلمة) = conditioned response

تعريف التعلم الشرطي

اذا ما ارتبط حدوث المثير الأصلي بمثير أو منبه لا توجد فيه صفة المثير الطبيعي، وينتج عن هذا الارتباط أن يكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وبذلك تحدث الاستجابة عندما يعرض هذا المثير بمفرده.

علماء النفس الروس والتعلم الشرطي

أ- العالم الفسيولوجي الروسي بافلوف (١٨٤٩ - ١٩٣٦).
ب- طبيب الأعصاب الروسي بتشريف (١٨٥٧ - ١٩٢٧).

علماء النفس الأمريكيون والتعلم الشرطي

أ- العالم الأمريكي (توتمير Twitmer) ١٨٧٣ - ١٩٤٣.
ب- علماء النفس وطسن Watson - ماتـــير Mateer - كاسون Cason

أبحاث بافلوف Pavlov

لاحظ بافلوف سيلان اللعاب في فم الكلب قبل أن يقدم له الطعام فعلاً، ووجد أن هذا الافراز للعاب يحدث عند رؤية الكلب للطعام أو عند رأيته للشخص الذي يقوم باطعامه بل وعند سماع الكلب وقع اقدام هذا الشخص في غرفة أخرى مجاورة.

أثارت هذه الظاهرة اهتمام بافلوف لأن المثير الطبيعي لاثارة نشاط الغدد اللعابية هو الطعام نفسه وليس رؤية شخص معين أو سماع وقع خطواته.

ثبت بافلوف جسم الكلب وأطرافه ثم قدم له طعاماً وفي نفس الوقت أجرى مثيراً آخر صناعياً مثل دق الجرس، وعند بدء التجربة وجد أن دق الجرس وحده لا يثير أي استجابة لعابية، ولكن اقترانه بتقديم الطعام من ٢٠ - ٤٠ مرة أكسب هذا المثير الثانوي أو الصناعي القدرة على إسالة اللعاب حتى ولو لم يكن مصحوباً بتقديم الطعام. ويفسر بافلوف عملية التعلم تفسيراً فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطعام.

فالعملية تبدأ باثارة الحواس ثم تنتقل بواسطة الألياف العصبية الى المراكز العصبية وتنتهي بالتقلص وافراز الغدد.

أبحاث بتشريف Betcherev

كان بتشريف وهو عالم من علماء الفسيولوجيا - يدرس الانعكاسات الحركية Motor Reflexes مستعملاً الصدمات الكهربائية كمنبه طبيعي، وقد لاحظ أنه يتبع حدوث هذا المنبه عملية جذب أو سحب سريع للعضو المثار من أعضاء الجسم.

أجرى (بتشريف) تجاربه في المراحل الأولى على الكلاب، فكان يسلط على قدم الكلب، صدمة كهربائية، فيرفع الكلب قدمه ويحركها نتيجة لذلك. ثم أعاد التجربة بعد ذلك، مقترنة بصوت الجرس، أي أنه كان يقرن المنبه الطبيعي (الصدمة الكهربائية) بمنبه آخر صناعي هو عبارة عن (دق الجرس). والذي حدث أن حركة رفع القدم كانت عند استخدام المنبه المقترن دون أن يكون مصحوباً بالتنبيه الكهربائي.

أبحاث ماتـير Mateer

كان يجري تجاربه في جامعة (كلارك) وتتلخص هذه التجارب التي أجراها على خمسين طفلاً تتراوح أعمارهم بين سنة وسبع سنوات في أنه كان يرقد الطفل، ويغطي عينيه بغطاء. وبعد فترة لا تكاد تزيد عن عشر ثوان. توضع قطعة من الحلوى في فم الطفل فيبتلعها، فعملية البلع هنا تحدث كاستجابة طبيعية للمثير الطبيعي الذي هو عبارة عن قطعة الحلوى. وبعد عدد من المرات اختلف باختلاف الأفراد لاحظ (ماتـير) أن فتح الفم وعملية البلع تحدثان عند وضع غطاء العين قبل وضع قطعة الحلوى، وليس غطاء العين هنا الا منبهاً صناعياً اكتسب صفة المثير الطبيعي (قطعة الحلوى) وذلك نتيجة لما حدث بينهما من ترابط.

تعليق

ومما هو جدير بالذكر أن اهتمام علماء النفس الأمريكيين بالأبحاث الخاصة بالأفعال الشرطية قد بدأ منذ عام ١٩١٥. ويبدو هذا الاهتمام جلياً واضحاً في الخطاب الذي ألقاه واطسون أمام جمعية علم النفس الترابطي بأمريكا، وقد أشار في خطابه أن هذا المنهج سيفتح آفاقاً جديدة في فهم السلوك.

وكان على رأس تلك الحركة أيضاً في أمريكا كاسون Cason وكانت أبحاثه مثلاً طيباً للأفعال الشرطية ونتائجها، ففي أبحاثه الدقيقة عن ردود الأفعال التي يحدثها انسان العين، جعلَ التغير في شدة الضوء منبهاً طبيعياً يحدث الاتساع أو الانقباض في انسان العين، كما استخدم جرساً كمنبه شرطي.

الظروف التي تتكون فيها الاستجابة الشرطية

أولا: المنبهات المحولة[1] Distracting Stimuli

لوحظ في تجارب (بافلوف) الأولى أن افراز اللعاب ظهر استجابة لعوامل كثيرة دخلت على الموقف التجريبي الى جانب المنبه الشرطي المقصود، فلقد سال اللعاب مثلاً لرؤية الأطباق، التي كان يقدم فيها الطعام، أو عند رؤية الشخص الذي يحمل الطعام. وما تلك الا عبارة عن منبهات محولة.

ولأجل أن يتجنب (بافلوف) المنبهات المحولة كان يقوم بتمرين الكلاب تمريناً أولياً على الوقوف على المنضدة، وعلى رؤية كثير من المظاهر التي تعتبر ثابتة في الموقف التجريبي طوال مدة اجراء التجربة حتى تتعود ذلك كله. وهذا التعود أو التكيف مع الموقف التجريبي، بعيداً عن المثير الشرطي والطعام، جعل من الممكن تجنب ارتباط العوامل الأخرى بعملية تقديم الطعام، وبالتالي منعها عن أن تصبح مثيرات شرطية.

ثانياً: التكرار

ان التكرار عامل هام في عملية الفعل الشرطي، والمقصود بالتكرار هنا هو تكرار تقديم المنبه الشرطي والمنبه الطبيعي معاً.

وقد لوحظ أن عدد المحاولات اللازمة للحصول على تعلم شرطي تختلف باختلاف الأفراد الذين تجري عليهم التجارب، ولقد ثبت أيضاً أن الفعل

---

(١) مصطفى فهمي: علم النفس، أصوله وتطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، أغسطس ١٩٧٥، ص ٢٥٧ - ٢٦٢.

الشرطي يتكون غالباً بالتدريج، ذلك لأن كل محاولة تزيد من قوة الترابط، فالعملية بمعنى آخر هي بناء تدريجي.

ثالثاً: التكرار الموزع

ان التكرار الموزع يكون أكثر تأثيراً في الفعل الشرطي من التكرار المستمر Massed Practice، بمعنى أن نتيجة عدد من المحاولات تكون أحسن اذا كانت هذه المحاولات موزعة أو منتشرة بدلاً من أن تكون متتابعة سريعاً.

رابعاً: العلاقات الزمنية بين المنبه الشرطي والمنبه الطبيعي

لوحظ في تجارب (بافلوف) أنه حصل على أحسن النتائج عندما سبق المثير الشرطي المثير الطبيعي، وهكذا نرى أن حدوث المثيرين معاً ليس شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الشرطي.

خامساً: أثر الدوافع في العمل الشرطي

تلعب الدوافع دوراً في العمل الشرطي، ففي تجارب (بافلوف) لوحظ أن الكلب الشبعان أقل استجابة للموقف من الكلب الجائع. فعدم اشباع دافع الجوع من شأنه أن يجعل الحيوان في نشاط مستمر.

سادساً: الفروق الفردية في الأفعال المنعكسة الشرطية

وجد (بافلوف) أن هناك فروقاً شاسعة في تعديل السلوك بواسطة الفعل الشرطي حتى ولو كان السلوك في أبسط صورة، فقد لاحظ أن من الكلاب ما هو أكثر استعداداً للفعل الشرطي من غيرها.

ولقد أظهرت البحوث الأمريكية على الفعل الشرطي فروقاً فردية، ليس فقط بين الحيوانات التي من أنواع وأعمال مختلفة، بل وأيضاً بين أفراد الحيوانات التي من نفس النوع ونفس العمر تقريباً.

وقد لاحظ (ماتيير) أن الأطفال الصغار يحتاجون الى محاولات أكثر مما يحتاج اليه الكبار، وأن ضعاف العقول يحتاجون الى تجارب أكثر مما يحتاج اليه ناضجو العقول والأسوياء من الأطفال.

سابعاً: التركيب العصبي في الفصل المنعكس

أجريت أبحاث كثيرة على التركيب العصبي اللازم لتكوين الاستجابات الشرطية ثبت منها أهمية اللحاء أو القشرة الدماغية في اتقان الاستجابة وتوضيحها. وتبين من الأبحاث العديدة في هذا الصدد أهمية اللحاء Cortex في عملية السلوك التكييفي.

ولوحظ أن الحيوانات التي انتزع منها اللحاء لا تستطيع أن تصل الى مرحلة الاتقان التي نلاحظها في الحيوانات السليمة. ومن هنا استنتج كل من متلر وكالر أن اللحاء لم يكن ضرورياً لحدوث الفعل الشرطي في صورته العامة الأولية، الا أنه ضروري جداً في اتقان الاستجابة وتحديدها.

ثامناً: صور الأفعال الشرطية

أ- الأفعال المنعكسة الشرطية من الدرجة الأولى Reflexes of the first order وهي عبارة عن ارتباط مثير طبيعي بآخر صناعي ينتج عنه أن يكتسب المثير الصناعي صفة المثير الطبيعي فيحدث نفس الإستجابة بمفرده.

ب- وقد يحدث أن يقترن المثير الشرطي بمنبه آخر ثالث، وفي هذه الحالة قد يصبح المنبه الثالث قادراً على احداث الاستجابة المنعكسة حتى ولو لم يرتبط مباشرة وفي أي وقت بالمنبه الأولي الأصلي، وقد أطلق عليها بافلوف انعكاسات من الدرجة الثانية Reflexes of the second order

طعام + ضوء	افرازات اللعاب
ضوء بمفرده	افرازات اللعاب
ضوء + سماع نغمه	افرازات اللعاب
سماع نغمة فقط	افرازات اللعاب

عملية الانطفاء أو التضاؤل التدريجي Extinction

أوضح بافلوف أن الأفعال المنعكسة الطبيعية ثابتة، وآلية، وغير متغيرة، بينما الاستجابات الشرطية تتسم بالتقلب والتوقف والزوال.

ان المثير الصناعي يصبح قادراً على احداث الاستجابات المنعكسة اذا قوي أو اتبع بالمثير الطبيعي عدة مرات، أما اذا قدم المثير الشرطي دون أن يقويه المثير الطبيعي ويشد من أزره فان الاستجابة تتعرض في هذه الحالة للزوال السريع.

كيف يمكن الاستفادة

من نظرية التعلم الشرطي في التربية

أولاً: ان كل متعلم في رأي التعلم الشرطي
عبارة عن استجابة لمثير أو باعث

ومن ثم كانت دراسة الاستجابات التي يقوم بها المتعلم ذات أهمية بالغة في اتقان ما يتعلم. وهنا يجدر بالمدرس أن يدون تلك الاستجابات ويقوم بدراستها دراسة دقيقة لمعرفة مدى التحسن الذي يطرأ عليها. وفي الوقت ذاته نرى أنه يرتبط المثير الصناعي بالمثير الطبيعي ويكتسب صفته وقدرته على احداث الاستجابة، والمهارات، اذ أن ذلك مدعاة لاضطراد التحسن.

ثانياً: التكرار والتمرين

رأينا - فيما سبق - كيف أن التكرار يلعب دوراً هاماً في حدوث التعلم الشرطي، اذ بفضله يرتبط المثير الصناعي بالمثير الطبيعي ويكتسب صفته وقدرته على احداث الاستجابة، وكلما كانت مرات التكرار أكثر، كلما ازدادت قوة المثير الصناعي عند ظهوره بمفرده.

ويمكن استخدام هذا المبدأ (التكرار والتمرين) في دروس الحساب مثلاً، دروس الاملاء، وحفظ معاني الكلمات في اللغة الأجنبية، وكذلك في دروس الجغرافيا وخاصة دراسة الخرائط ومواقع البلدان والظواهر الطبيعية المختلفة عليها. كذلك للتكرار أعظم الأثر في تعلم الحوادث التاريخية

وأزمنتها، وفي الأشغال اليدوية واستعمال الآلات المستخدمة فيها، كما يظهر أثر التمرين كذلك في تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة.

ثالثاً: استمرار وجود الدافع والمثير

من الممكن الاستفادة من هذا الأساس وتطبيقه في حجرة الدراسة، عن طريق احاطة كل موقف من مواقف التعليم بالكثير من المثيرات والبواعث التي تضمن اثارة التلميذ الى أن يتعلم، كما تجعل موضوع التعلم في حالة من التجدد، فلا يتعرض ما يكسبه من خبرات للنسيان والزوال. وأرى أن طريقة المشروع وما تستخدمه من وسائل حيوية وما تتضمنه من أغراض وأهداف حيوية واضحة في ذهن التلميذ لأحسن مجال تطبيقي لهذا المبدأ.

رابعاً: حصر عناصر الموقف المراد تعلمه

ان حصر عناصر الموقف الذي يراد تعلمه، يدعو الى تركيز انتباه المتعلم، وبذلك يحدث التعلم بسرعة دون الحاجة الى زيادة مرات التكرار والتمرين، ويعبر عن ذلك العامل بتنظيم عناصر المجال الخارجي، فهذا التنظيم يساعد على تكوين ارتباطات تكون ذات أثر بين المثيرات والاستجابات المطلوبة.

أما اذا تعددت المثيرات أدى ذلك الى ارتباك الكائن الحي، ولم يحدث التعلم الجيد.

ولذلك يجدر ونحن نعلم شخصاً موضوعاً ما، أن نعمل على حصر عناصر الموضوع في أضيق مجال، لا نخرج منه الى موضوعات أخرى، كما يحسن أن نحد من الوسائل التي نستخدمها في تعليم الموضوع.

نظرية التعلم والخطأ
أو الاحتياط والربط

Learning by Trial and Error
or
Learning by Connecting and Selecting

مقدمة

إن التعلم ظاهرة نفسية أو سلوكية تتمثل في تغيير الكائن لسلوكه كاستجابة لمنبهات معينة داخلية أو خارجية أو لهما معاً. والسلوك هو حصيلة لتفاعل الفرد مع البيئة وما بها من مثيرات طبيعية وثقافية واجتماعية فضلاً عن الضغوط المختلفة التي تقع على الفرد من البالغين المحيطين به ومن جو الموقف العام.

وشهد أواخر القرن التاسع عشر محاولات جادة لتحويل دراسة السلوك الى دراسة علمية معملية، ومنذ ذلك الوقت صممت التجارب المعملية، وأجريت الأبحاث على الحيوان وعلى الانسان. وحاول العلماء استخلاص الشروط العامة التي يتم في ضوئها التعلم والأداء، على أنهم لم يستطيعوا أن يتفقوا على هذه الشروط، كما لم يتفقوا على طريقة البحث. لهذا ظهرت

مدارس واتجاهات مختلفة، حاول كل منها تفسير التعلم.

واختلاف العلماء في تفسير التعلم الإنساني وتحليله، ظاهرة صحية الى حد ما، اذ أفاد منها علم النفس التعليمي ولم يخسر، لأن هذا الاختلاف كان منشأه اختلاف في نواحي اهتمام العلماء بمظاهر التعلم المختلفة، ولذلك يمكن اعتبار هذه التفسيرات متكاملة وليست متعارضة.

لقد ساد تفسير ثورنديك لعملية التعلم في أمريكا أكثر من نصف قرن. فقد ظلت النظرية التي شرحها ثورنديك في كتابه (ذكاء الحيوان) عام ١٨٩٨ في طليعة كل النظريات الأخرى المفسرة للتعلم.

ويلاحظ أن دارس تفسير ثورنديك لعملية التعلم يرى أن هذا التفسير مر في مراحل وأدوار ثلاث هي:

المرحلة الأولى: من عام ١٨٩٨ الى حوالى عام ١٩٣٠ م

لقد شرح ثورنديك في كتابه (ذكاء الحيوان) نظريته في تفسير عملية التعلم، وظل ثورنديك يكتب عن هذه النظرية دون تغيير فيها حتى عام ١٩٣٠، واتجهت عنايته في تلك المدة نحو تطبيق واستخدام نتائج نظريته في ميدان التربية والمشكلات الاجتماعية.

ويرى ثورنديك أن التعلم بالمحاولة والخطأ أو بالاختيار والربط هو أظهر أشكال التعلم عند الانسان والحيوان، ولقد استنتج ذلك من البحوث التي قام بها هو وأتباعه على بعض الحيوانات وعلى الأخص القطط، ومن بعض التجارب على الفيران والكلاب، وبعض القردة والأسماك.

وأساس التعلم بهذه الطريقة يتوقف على شرطين أساسيين:

أولهما: مدى ذكاء الكائن الحي ومقدرته على التذكر وتصور خطط الحل قبل الشروع في تنفيذها.

ثانيهما: مدى صعوبة المشكلة المعروضة والتي يراد حلها أو تعلمها.

تعلم الفأر السير في المتاهة

قام داشيل Dashiell بتجارب على الفيران البيضاء وصمم لذلك متاهة ذات طرق بعضها مغلق وبعضها نافذ، وكان يقصد من الطرق المغلقة وضع صعوبات أمام الفأر تعوقه عن الوصول الى هدفه وهو الحصول على الطعام الذي وضع في وسط المتاهة، ثم لاحظ الفأر - وكان جائعاً قبل إجراء التجربة - فوجده يقوم بعدة محاولات فاشلة انتهت اخيراً بمحاولة ناجحة وصل بها الى هدفه. ثم أجرى بعد ذلك عدة تجارب مماثلة على نفس الفأر، فوجد أن الزمن الذي يستغرقه الفأر في كل محاولة يقل عن سابقتها حتى أنه بعد حوالى عشرين محاولة وجد الفأر لا يكاد يقوم بمحاولة فاشلة، أي أنه لم يعد يدخل طرقاً مسدودة وانما يقصد هدفه مباشرة.

تجارب ثورنديك على القطط

أجرى ثورنديك تجارب لمعرفة عملية التعلم عند الحيوان من بينها تجاربه المشهورة على القط، وذلك بأن وضع قطاً جائعاً داخل قفص مقفل، ووضع خارج القفص طعاماً مناسباً (سمكة) على بعد معين بحيث لا يستطيع القط أن يحصل عليها بمجرد مد مخالبه من بين أسلاك القفص، وهذا النوع من

الأقفاص يمكن فتحه بسهولة بالضغط على زر، ولكن القط لا يعرف سر الباب، وكل ما يدركه أن هناك ما يحول بينه وبين الطعام فيدفعه الجوع للعمل على الخلاص من القفص حتى يصل الى الغذاء الذي يتلهف عليه. لمواجهة هذا الموقف الجديد عليه يندفع في القيام بحركات مختلفة معظمها طائش، لا يمكن أن يوصل إلى الغاية المطلوبة فيحاول إخراج رأسه أو مخالبه من بين الأسلاك، ويجذب هذا السلك أو يعض ذاك. ويحاول الامساك بأي شيء يراه خارج القفص حتى إذا عثرت يده صدفة بالزر الذي يفتح الباب خرج منه مسرعاً نحو الطعام. فقد جرب القط استجابات مختلفة، وكلما فشلت استجابة جرب غيرها حتى نجح، ولكنه لم يبدُ عليه أنه كان يفكر في الاستجابات التي قام بها، أو أنه رسم خطة في ذهنه. ومما يؤيد ذلك أننا لو أعدنا وضعه في القفص وهو جوعان وجدناه يعود إلى سلوكه الطائش ويندفع في القيام بحركات مختلفة كالمرة السابقة حتى يصل الى الحركة الناجحة، ويتكرر هذا السلوك كلما تكرر وضعه في القفص، وإنما يلاحظ أن الحركات الفاشلة تقل تدريجياً مرة أخرى وينقص تبعاً لذلك الزمن الذي يلزم له كي ينجح في فتح الباب. وإذا تكررت التجربة مرات كافية أمكن القط في النهاية أن يفتح الباب بمجرد وضعه في القفص.

تفسير ثورنديك للتعلم

وتفسير ذلك أن الارتياح الذي ينتج من الحركة الناجحة يثبتها شيئاً فشيئاً، وعدم الارتياح الذي يصاحب الحركات الفاشلة يؤدي الى حذفها تدريجياً، ذلك أن الحيوان في نظر أصحاب هذه النظرية لا يتعلم بالتفكير بل يتعلم بالتخبط أو بالمحاولة التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل. وأهم حقيقة في ذلك أن الكائن الحي كان يتعلم بالعمل أي بالاستجابات الناشطة، فالقط

الجائع في الصندوق كان يشم رائحة السمك خارج الصندوق فقام بحركات سماها ثورنديك سلوكاً عشوائياً حيث كان يتخبط في أي شيء ومن خلال أعماله العشوائية وتخبطاته أتى أخيراً بالفعل الناجح. لذلك قالوا إن السلوك كان أعمى عرضياً صدفياً، فسمى هذا النوع من التعلم بالمحاولة الخطأ.

وقد عملت منحنيات من تدوين اصحاب النظرية للزمن اللازم لتخليص الحيوان لنفسه وكانت المنحنيات جميعها ذات شكل واحد في كل حالة، ذلك أن الزمن اللازم كان يقل بالتدريج، ولكن كانت تحدث حالات قليلة يهبط فيها الزمن كثيراً.

ثم وجه ثورنديك اهتمامه الى التعلم عند الانسان فلاحظ طفلاً صغيراً أعطي عقدة من الحبال فاتبع نفس المحاولات العمياء والعشوائية، وأجريت نفس التجربة على قرد فاتبع نفس السلوك إلى أن حالفه النجاح صدفة.

وقد سجل ثورنديك نتائج تجاربه على القط في الرسم البياني الآتي:



منحنى تعلم القط. وقد قيس التقدم بالزمن الذي يأخذه للخروج من القفص.

النقد الذي وجه الى نظرية ثورنديك

أولاً. إذا كان الكائن الحي يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ فقط دون إدراك للموقف فما تعليل بعض حالات الهبوط الفجائية في الزمن اللازم لخروجها في بعض المرات، لأنه لو كان التعلم بالمحاولة والخطأ فقط لكان انخفاض الخط البياني انخفاضاً مضطرداً منتظماً، فالهبوط الفجائي في الخط البياني دليل على أن الحيوان فاز بلمحة من الادراك (الاستبصار) أثناء محاولاته.

ثانياً: إن الذي كان يدعو الحيوان الى التخبط الأعمى. داخل المتاهات لا يرجع الى عدم استبصار من جانبه بقدر ما يرجع الى تعقد آليات المتاهات، إذا كانت مصممة بطريقة يصعب معها الوصول الى سر فتح أبوابها.

ثالثاً: ان تجارب ثورنديك وتلاميذه أجريت على الحيوان، ولكن تعلم الحيوان لا يعطي فكرة صادقة عن تعلم الانسان، ذلك أن الحيوانات لا تتكلم ولا تستخدم الرموز كما نفعل نحن وليست حساسة بنفس درجة حساسيتنا الاجتماعية، واستجاباتها سريعة لا يسودها الكثير من التفكير، وان ادراكها للعلاقات المعقدة أقل من الانسان، وعلى ذلك فان دراسات ثورنديك عندما تذكر عماء المتعلم وعشوائية استجابته، وعدم وجود عنصر ادراك في التعلم، فقد لا تنطبق نظريته إلا على التعلم عند الحيوان والأطفال الصغار وقليلي الخبرة وضعاف العقول، أكثر من انطباقها على الأطفال والكبار الراشدين.

وقد ينطبق على المهارات التي لا تتطلب كلاماً أو ادراكاً كلياً كالرقص مثلاً. فان مدرس الرقص يكاد لا يجد ما يقوله لتلاميذه، ولكن يكون في مقدورنا تقليد مدرس الرقص اذا كنا لا نستطيع التحكم في عضلاتنا.

ثورنديك وتحليل الموقف التعليمي

ومن هذه التجارب وغيرها استطاع الربطيون أن يثبتوا أن الحيوان لا يتعلم بقوة العقل، وهو لا يقلد غيره، وانما يتعلم بالمحاولة والخطأ أو المحاولة والاستفادة من الخبرات الماضية (السابقة).

ويتضح لنا ذلك إذا ما حاولنا تحليل طريقة تعلم الفأر للمتاهة أو القط للخروج من القفص أو غيرها من التجارب، فعن طريق هذا التحليل المبسط نجد أن عملية التعلم بالمحاولة والخطأ تشمل الخطوات الآتية:

* وجود حاجة أو دافع يوجه السلوك نحو هدف معين.

* الوقوف في طريق تحقيق رغبة.

* الخطوات العشوائية أو المحاولات العشوائية أو غير الموجهة للخروج من المأزق.

* النجاح المصادف.

* اختيار الاجابات الناجحة أو تعلم إجابات جديدة.

الحركات العشوائية والنجاح في تكوين الربط[1]

- تؤدي عملية اشباع الحاجة إلى ميل الاستجابة التي اقترنت بإشباع الحاجة إلى أن تسود على غيرها من الاستجابات الأخرى، ويزداد احتمال اثارتها في المواقف التالية، حتى تستبعد الحركات العشوائية نهائياً وتحل محلها الاستجابة الشرطية المدعمة.
- تميل د. رمزية الغريب إلى اعتبار حركات الكائن في التعلم بالمحاولة والخطأ عشوائية إلى حد ما، وان كان هذا لا ينفي اشتراك الكائن في عملية التعلم اشتراكاً لا بأس به، فهو يشعر بحاجة تدفعه إلى النشاط، ويدرك أن اختزال الحاجة واشباعها يتم بتحقيق هدف معين.
- كان لبعض أنواع النشاط الذي قام به الفأر في المتاهة والقط في القفص أثر يفوق أنواع النشاط الأخرى، حتى أن الحيوان اختارها واستبعد غيرها لتوصله إلى الهدف. يرى ثورنديك واتباعه أن السبب في هذا الاختيار هو أثر عامل الرضا والارتياح الذي يعقب اشباع الحاجة.

قوانين التعلم

أولاً: قانون الأثر Law of Effect

ونصه: هناك ميل لتكرار السلوك المؤدي إلى النجاح أو الارتياح عند الكائن الحي، كما أن هناك ميلاً لتجنب السلوك المؤدي للفشل أو الألم.

---

(١) رمزية الغريب: التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية توجيهية. مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥، ص ١٠٩ - ١٣٥.

ثانياً: قانون التكرار أو المران (التمرن) Law of Exercise

ومغزاه أن: « القيام بعمل من الأعمال يسهل القيام به فيما بعد، وبالعكس فإن الفشل في عمل يجعله من الصعب القيام به فيما بعد. » وهناك عاملان رئيسيان يؤثران في قانون التمرن:

التكرار: إذ أن التمرن يكون فعالاً إذا كنا نقوم به من وقت لآخر دون انقطاع.

الحداثة: إذ أن التمرن يكون فعالاً كلما كان حديث العهد.

ثالثاً: قانون الاستعداد والتهيؤ (التأهب) Law of Readiness

« إذا كان لدى الكائن الحي الاستعداد لسلوك معين فإن هذا السلوك يؤدي إلى الارتياح، أما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك السلوك فإنه يؤدي إلى الألم. وإذا كان الكائن الحي مستعداً لسلوك معين فإن الوقوف في وجه هذا السلوك يؤدي إلى الألم ».

تطبيقات تربوية

أولاً: مبدأ النشاط الذاتي

إن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي. ان المتعلم يتعلم عن طريق العمل Learning by doing، عن طريق الاستجابات النشطة Active Responses. لقد كان مبدأ التعلم عن

طريق العمل موضع عناية كبيرة من العلماء، فقد تحدث عنه وليم جيمس ١٨٩٠، وتأثر جون دوي بما قاله وتمت على يديه المدارس المعروفة باسم مدارس النشاط Activity Schools، والتي تقوم برامجها على أنواع متباينة من النشاط، فنجد الطفل يبني أشياء، ويمارس ممارسات مختلفة، ويقوم برحلات تنمي الملاحظات ويجمع خلالها الأشياء التي تستعمل في مواد الدراسة، ثم تعقب هذا مناقشات يشترك فيها التلاميذ اشتراكاً عملياً. وهذا النوع من التعلم الذي يعتمد على مبدأ النشاط of Active Response Principle يناسب التلاميذ في المراحل الأولى من التعليم: إذ التعلم لا يكون له أثر في نفوسهم ما لم يشتركوا اشتراكاً فعلياً فيما يلقى عليهم من معلومات.

ثانياً: مبدأ الحرية Rule of Freedom

كانت الحيوانات التي أجريت عليها التجارب تتمتع بقسط من الحرية لتصل إلى هدفها، فكانت تتحرك داخل المتاهة مثلاً دون قيد أو شرط بعكس ما كان يحدث للكلب في تجارب (بافلوف) إذ كانت ساقاه مقيدتين في قاعدة الجهاز.

وتطبيقاً لهذا المبدأ نجد أن تمتع الطفل بالحرية أثناء تعلمه وعدم تقييده في جلسته وفي حركاته يساعد على أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة، مما لو كانت حركاته محسوبة عليه.

ثالثاً: أهمية المراحل

عندما كانت تعرض على الحيوانات مشكلات صعبة كانت تلجأ إلى

استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كل البعد عن الهدف، فكانت سبباً في اعاقة الحيوان عن التعلم وعدم الرغبة في مواصلة أي نشاط للحصول على الهدف.

وعندما كانت تقدم إلى الحيوان - في أول مراحل التجربة مشكلات سهلة - تتدرج في الصعوبة، كان الحيوان يتمكن من حلها بسهولة، ومن ثم بدت العوامل الهامة التي سهلت عملية التعلم.

ويمكن الاستفادة من هذا المبدأ في وضع البرامج الدراسية، بمعنى أن تكون موضوعات الدراسة في المراحل الأولى سهلة ثم تأخذ وتزداد صعوبة شيئاً فشيئاً، وذلك لكي تساعد الخبرات السابقة وما كان يسودها من شعور بالنجاح على حل المشكلات الجديدة وما تحتاجه من جهد وعناية.

رابعاً: أهمية الدافع

يلعب وجود الدافع دوراً هاماً في استمرار نشاط الحيوان للوصول إلى الهدف. فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلم، وإذا لم يكن القط في تجارب ثورنديك جائعاً لما تحرك ليتعلم.

ومما هو جدير بالذكر: أن أي تعلم بدون وجود الدافع، يكون عديم الأثر، كما أنه يتطلب مجهوداً كبيراً من المتعلم.

التعلم بالاستبصار

ارتبطت نظرية التعلم بالاستبصار بمدرسة الجشتالت التي اهتمت بموضوع التعلم عند الحيوان وأهم أعمالهم بهذا الخصوص هي تجارب كوهلر Kohler على الشمبانزي. والمشكلة التي كان يبحث عنها كوهلر هي: هل تظهر هذه الحيوانات أي ذكاء حقيقي؟ وكان يعني بالذكاء شيئاً آخر يختلف عن التعلم بالمحاولة والخطأ أراد به شيئاً آخر هو الاستبصار.

اعترض كوهلر على تفسير ثورنديك وأوضح أن ثورنديك وغيره من علماء النفس الذين يعتقدون بأن الحيوان انما يصل إلى حل مشاكله عن طريق المحاولة الخطأ انما يغفلون ركناً هاماً في عملية حل المشكلة وهي أن الحيوان لا يرى الموقف ككل ولا يدرك العلاقات بين أجزاء الموقف كما يعتقد كوهلر كذلك بأن التجارب التي صممها هؤلاء العلماء تحتوي على مشاكل على درجة من الصعوبة أعلى بكثير من قدرات الحيوانات المستخدمة. ومن ثم كان لا بد وأن تسلك تلك الحيوانات سلوكاً أعمى فتضرب هنا وتضرب هناك حتى تصل إلى الحل صدفة وقد لا تصل. وقد صمم كوهلر بعض التجارب على الشمبانزي وفي هذه التجارب كانت جميع عناصر المشكلة واضحة وظاهرة للحيوان. وكانت الحركات المطلوبة والمؤدية للحل في مستوى قدرة الحيوان، وبالرغم من ذلك فقد أقر كوهلر ضرورة وجود عائق فإن الحيوان يجب أن يضطر إلى أن يأخذ طريقاً

ملتوياً حتى يصل إلى هدفه ولكن كوهلر راعى مع هذا أن يستطيع منذ البدء أن يطوف بالمجال كله حتى يستطيع إذا كانت له قوة الاستبصار ان يحل المشكلة من غير حاجة إلى عناء المحاولة والخطأ.

ونذكر فيما يلي بعض التجارب التي أجراها كوهلر وكيف توصل عن طريقها إلى تفسير عملية التعلم.

التجربة الأولى

وضع الشمبانزي في القفص وكان الطعام (موزة) معلقة في سقف القفص بحيث لا يمكن الوصول إليها باليد مباشرة وفي ركن القفص وضع صندوق، أخذ الشمبانزي ينظر إلى الفاكهة ويحاول الوصول إليها بمد يده وبالوثوب لكنه فشل. ثم أخذ ينتقل من ركن إلى ركن في حيرة، وأخيراً لاحظ الصندوق فنظر إليه ونظر إلى الموزة المعلقة في السقف وفجأة جذب الصندوق إلى الوضع الصحيح تحت الموزة ثم قفز ووصل إلى الهدف، فلا بد وأن الحيوان في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق وامكان الوصول إلى الموزة.

التجربة الثانية

كررت التجربة السابقة ووضع صندوقان بدلاً من صندوق واحد لكي يضع الحيوان أحدهما فوق الآخر للوصول إلى الهدف. هذه المشكلة أكثر صعوبة ولم يستطع حلها الا عدد قليل من الشمبانزي.

التجربة الثالثة

وضع الشمبانزي جائعاً في القفص بحيث يرى الطعام الموضوع خارج القفص حاول أن يصل إلى الطعام باليد ففشل وبعد مدة لاحظ وجود عصاً في الجزء الآخر من القفص. أمسك بها وأخذ يلعب بها ويستخدمها بطرق مختلفة ثم أخذ ينفذها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع بصره على الطعام وفجأة تغير سلوكه واستخدم العصا في جذب الطعام إليه ونجح في ذلك.

التجربة الرابعة

وضع الطعام خارج القفص ووضع بجوار الشمبانزي عصاً لا تكفي للوصول إلى الطعام وعلى مسافة خارج القفص وضعت عصاً أخرى أطول يمكن عن طريقها جذب الطعام، إلا أنه لا يمكن الوصول إلى هذه العصا الطويلة بواسطة اليد مباشرة وانما يمكن الوصول إليها عن طريق العصا القصيرة الموجودة داخل القفص.

وقد نجحت بعض القردة في حل المشكلة بأن حاولت أولاً للوصول إلى الطعام بواسطة العصا القصيرة ففشلت وبعد مدة من استخدام العصا القصيرة لاحظت العصا الطويلة فجذبتها واستخدمتها مباشرة للحصول على الطعام.

التجربة الخامسة

وضع كوهلر داخل القفص عصوين قصيرتين لا تكفي الواحدة منها لجذب الطعام وانما يمكن إدخال إحداهما في طرف الأخرى وعمل عصا طويلة. وقد

أجرى كوهلر تجربته هذه على أذكى حيواناته وهي الشمبانزي سلطان، إلا أنه لم يستطع أن يحل المشكلة بسهولة بل استغرق وقتاً طويلاً في محاولات يائسة في جذب الطعام باستخدام إحدى العصوين. وفي فترة من فترات الراحة جلس على صندوق داخل القفص وأخذ يلعب بالعصوين ويحركها وأثناء لعبه وضع إحداهما في طرف الأخرى وبمجرد أن وجد الحيوان نفسه وبيده عصا طويلة قفز من مكانه مباشرة وأخذ في استعمال هذه العصا الطويلة في جذب الموزة ونجح في ذلك.

ويلاحظ هنا أن الإدراك يبنى بلا شك على فهم وإدراك العلاقة بين اجزائه وعندما أعيدت التجربة لاحظ كوهلر أن سلطاناً بدأ من بداية الموقف في وضع طرف إحدى العصوين في الأخرى ولم يبذل عدداً من المحاولات كما هي الحال لو كان التعلم عن طريق المحاولة والخطأ. فالتعلم هنا قائم على إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف ككل ويسمى الوصول إلى الحل عن طريق فهم وإدراك العلاقات في المجال الإدراكي بانه أتى نتيجة الاستبصار.

النتائج التي توصل إليها علماء الاستبصار

١- إن الوصول إلى الحل يأتي فجأة نتيجة ما يسمى بالاستبصار (الفهم- الإدراك) ففي كل التجارب نجد أن الشمبانزي يحاول الوصول إلى الهدف عبثاً ثم فجأة يصل إلى الحل.

٢- إن الاستبصار يعتمد على الإدراك وتنظيم اجزاء الموقف. ففي

التجارب السابقة كان الاستبصار يأتي فقط عند تنظيم الأجزاء الضرورية للحل بشكل يسمح للحيوان بإدراك العلاقة بينها.

٣- متى توصل الحيوان إلى الحل عن طريق الاستبصار فإنه يمكن أن يكرره فإذا وصل الحيوان إلى الحل مرة ثانية عند تقديمها إليه من جديد لن يستغرق منه وقتاً أو يبذل فيه أي محاولات، بل سيتجه في هذه الحالة إلى الحل مباشرة وبسهولة. يحدث التعلم بالاستبصار فجأة ومتى توصل إلى الحل فإنه سيستخدمه إذا تعرض لنفس الموقف من جديد.

٤- إن الحل الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبق في المواقف الجديدة فالحيوان في تجارب الاستبصار لا يتعلم عادة معينة وانما يتعلم علاقة بين وسائل وغاية.

مدرسة الجشتالت والتعلم

يلاحظ أن الجشتالتيين حين تعرضوا لعملية التعلم لا يفكرون امكان حدوث تعلم بالمحاولة والخطأ أو عن طريق تكوين رباط شرطي بين مثير واستجابة يقدر نقدهم لتفسير ثورنديك وبافلوف، ويقولون إن تجارب ثورنديك وبافلوف وغيرهما لا يمكن أن تطبق على عملية التعلم عموماً، وان الأمثلة التي جاءت في تلك التجارب أمثلة خاصة لا تقبل التعميم وتشمل جميع الكائنات وجميع المواقف التعليمية، ويرى بعض الجشتالتيين أن استخدام المتاهات في تجارب التعلم على الفيران كان من سوء الطالع إذ لجأت الفيران إلى التخبط وإلى المحاولة والخطأ والتعثر في الحل الصحيح

بطريق المصادفة بعد أن اخفقت في إدراك الموقف الكلي، ولما كان الإدراك محدوداً وغير مكشوف فإنها لم تستطع الإلمام بكل عناصر الموقف التعليمي في المتاهة، فالتخبط هنا نتيجة طبيعية لمثل هذه التجربة. والانسان نفسه قد تعرض له مثل هذه المواقف وهي ليست في نظر الجشتالتيين ممثلة لمواقف التعلم كلها وانما هي حالات خاصة غير جامعة.

قوانين الجشتالت

قانون التشابه Law of Similarity

المعلومات المتشابهة والخبرات المتشابهة على اختلاف أنواعها سواء أكانت خبرات معرفة أو خاصة باكتساب مهارة من نوع ما تميل إلى التجمع لتكوين وحدات معرفية أو مهارية متكاملة يزيد فيها اتضاح المعنى.

قانون التقارب Law of Proximity

ان تقارب الأشياء من العوامل المساعدة على إدراك المجموعات الحسية. وإذا ما طبقنا هذا القانون على عملية التعلم نجد أنه يساعد على التذكر فتقارب الأشياء المكاني يساعد على تذكرها، كما أن التقارب الزماني وحداثة الحوادث بالنسبة للفرد تساعد على التذكر كذلك. وليس هناك شك في أن خبرتنا العادية تؤيد هذا، فالحوادث البعيدة أصعب في تذكرها من الأحداث القريبة.

قانون الثبات أو الاقفال Law of Enclosure

أي أن الأشكال الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها حتى تكون أثبت وأسهل في تكوين الصورة أو الصيغة في الإدراك الحسي، وإذا ما استخدم هذا القانون في ميدان التعلم انطبق على اتجاه الحقائق المهوشة والمعلومات غير المرتبة والتي لم يتم تعلمها نحو ترتيب نفسها في ذهب المتعلم ترتيباً يؤدي إلى ظهور معناها ووضوحها وبذلك يتخلص الفرد من حالة القلق والتوتر الناتج عن عدم فهمها وادراك معناها جيداً.

قانون الاستمرار الجيد Law of Good Continuation

ومؤداه أن تنظيم مجال الإدراك الحسي يتم على صورة خاصة بحيث ستمر الخط المستقيم والدائرة دائرة، وينطبق هذا القانون على التعلم والتذكر، فالحوادث ذات الصبغة الانفعالية السارة تبقى كذلك حين يتذكرها المرء بعد مضي وقت طويل على حدوثها، وكذلك تحتفظ الحوادث ذات الصيغة الانفعالية المؤلمة والمضايقة بهذه الصفة وقت تذكرها.

قانون الخبرة السابقة

لا ينكر الجشتالتيون أن للعادة أو الخبرة السابقة أثراً في إدراكنا للأشياء وفي تعلمنا خبرات جديدة، ولكنهم ينكرون أن لها أهمية كبيرة في هذه الناحية ويعتقدون أن تنظيم العلاقات والقوى المختلفة العاملة في المواقف وقت حدوثها أهم من الخبرة السابقة.

هذه هي المبادىء والقوانين التي تساعد على التنظيم اللازم لحدوث الاستبصار ويمتاز الاستبصار بالمميزات الآتية:

١ - يتوقف التعلم بالبصيرة على قدرة الفرد العقلية وعلى درجة نضوجه فكلما كان الفرد أكثر ذكاء كان أميل إلى استخدام الاستبصار في تعلمه وكذلك كلما كان انضج عقلاً ساعد ذلك على استخدام الاستبصار في تعلمه.

٢- يحتاج التعلم بطريق الاستبصار إلى قدر من الخبرة السابقة، إذ تساعد تلك الخبرة على سرعة تشكيل قوى الموقف وعلاقاته (إدراك الموقف وفهمه).

٣- يتوقف الاستبصار على التنظيم التجريبي للموقف، إذ أن الاستبصار ممكن فقط إذا كان الموقف التعليمي منظماً بطريقة خاصة بحيث يسمح بملاحظة عناصر الموقف كلها.

٤- ان التعلم عن طريق البصيرة يحدث عقب فترة من البحث والتنقيب ففي مراحل التعلم الأولى قد يقوم الكائن ببعض تجارب ويفشل فيها قبل أن يتوصل إلى الحل الصحيح هذا ما دعا بعض الباحثين إلى القول بأن التعلم بالاستبصار لا يختلف حتى في جوهره عن التعلم بالمحاولة والخطأ فكلاهما تجريب واستفادة من هذا التجريب، فالجشتالتيون لا ينكرون حدوث التجريب ولكنهم يفرقون بينه وبين التجريب العشوائي، ففي الاستبصار يحدث نوع من التعقل بوجه اختيار التجارب حتى ما فشل منها.

٥- ان الحلول المبنية على الاستبصار تتكرر بسهولة أي أن التعلم

بالاستبصار سريع إذا ما قورن بالتعلم بطريق المحاولة والخطأ.

٦- متى حدث التعلم بطريق الاستبصار للمرة الأولى أمكن الكائن استخدام هذا الموقف والانتفاع به في المواقف الجديدة.

ويلاحظ أنه في حالة تعلم الإنسان بالاستبصار كثيراً ما يكون التعلم مصحوباً باستخدام اللغة مما يجعل الاستفادة من الخبرة السابقة أسهل وأطول بقاء.

الطفولة والمراهقة

تعريف النمو

النمو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النضج. وعملية النمو عملية مستمرة فيها حياة، والحياة عملية مستمرة، ومعنى الحياة هو النشاط.

فالنمو إذاً عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، ومعنى ذلك أن التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الوراء.

مظهر النمو

أولاً: النمو التكويني: ونعني به نمو الطفل في الجسم والشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه. فالطفل ينمو ككل في مظهره الخارجي العام وينمو داخلياً تبعاً لنمو أعضائه المختلفة.

ثانياً: النمو الوظيفي: ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الطفل واتساع نطاق بيئته.

يتضمن النمو إذاً نواحي عديدة، فهناك نمو يتصل بالنواحي البدنية أو

الجسمية وهناك نمو يتصل بالنواحي العقلية المعرفية، وهناك نمو يتصل بالنواحي الانفعالية بالإضافة إلى ذلك النمو الذي يتصل بالدوافع والحوافز والاتجاهات والميول.

ويلاحظ أن نواحي النمو المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية)، تعمل في وحدة وانسجام، وان الاضطراب أو النقص أو الشذوذ في أي ناحية من نواحي النمو يؤدي بدوره إلى اضطراب في التكوين العام للشخصية.

فالنمو العقلي والانفعالي مثلاً يتأثران إلى حد كبير بالنمو الجسمي، وأستطيع إيضاح ذلك بالمثال الآتي: طفل كان يشكو تأخراً في نموه الجسمي نتيجة مرض تعرض له في طفولته المبكرة تسبب عن ذلك شعور بالنقص أدى إلى اضطراب في حياة الطفل الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها مما أدى به إلى الفرار من المدرسة وإلى الاضطراب الانفعالي الذي أثر في تكامل شخصيته.

نواحي التغير التي تطرأ على النمو

النمو ضرب من التغير يطرأ على نشاط أو وظيفة أو قدرة فتنتقل من مرحلة دنيا إلى مرحلة أرقى وهذا التغير يعمل نواحي مختلفة يمكن تلخصيها في النواحي الآتية:

أولاً: التغير في الحجم

يتضح هذا الضرب على وجه الخصوص في النمو الجسمي، فيزداد طول الطفل عاماً بعد آخر فضلاً عن وزنه ومقاييس محيط جسمه ما لم يعرقل نموه الطبيعي ظرف من الظروف الشاذة، ونفس الضرب من التغـــــير يطرأ على أعضاء الجسم وتراكيبه الداخلية، فالقلب والرئتان والأمعاء والمعدة تكبر كي تواجه حاجات الجسم المتزايدة، ويقابل هذا التغير الجسمي تغير مماثل في الناحية العقلية فلغة الطفل تزداد عاماً بعد عام وكذلك قدرته على الإدراك والتذكر والتفكير.

ثانياً: تغير في النسب

فنسبة أعضاء الجسم في الطفولة تختلف اختلافاً بيناً عنها عند الراشد والتغير في النسب الجسمية يرجع إلى تباين سرعة نمو الأعضاء المختلفة، فلكل عضو من أعضاء الجسم معدل نمو خاص به وبهذا يختلف التركيب البدني العام للطفل اختلافاً واضحاً من حيث النسب عن التركيب الوراثي الراشد.

وتتضح التغيرات في النمو العقلي كذلك، فإذا درسنا مثلاً وظيفة التخيل عند الطفل والراشد نجد تخيل الطفل من النوع الايهامي فهو يتخيل نفسه بائعاً للحلوى أو قطاراً، فإذا بلغ من المرحلة الابتدائية يصير تخيله ابداعياً.

ثالثاً: اختفاء خصائص قديمة

تتضمن عملية النمو اختفاء خصائص كانت موجودة من قبل فالغدة التيموسية والغدة الصنوبرية تتعرضان للضمور قبل مرحلة البلوغ، ويختفي

شعر الطفل وأسنانه، تتولى الطبيعة نفسها هذا الأمر. فتستأصل من الخصائص الجسمية ما استنفد فائدته، ومن بين الخصائص العقلية التي تختفي عندما تستنفد الفائدة منها مختلف أشكال الكلام الطفلي والسلوك الاندفاعي الطفلي الذي يتم دون تفكير سابق، ومختلف ضروب التنقل الطفلي كالزحف والحبو ودقة بعض الحواس كالذوق والشم.

رابعاً: ظهور خصائص جديدة

فضلاً عن التغير باستبعاد خصائص كانت موجودة، يحدث تغير يكسب صفات جديدة جسمية وعقلية وبعض هذه الصفات يكتسبه المرء بالتعلم، وكثيراً منها يظهر نتيجة النضج أي نتيجة التفتح الطبيعي لصفات تكوين عند الميلاد كامنة أو غير مكتملة النمو. مثال ذلك الأسنان الأولى والثانية والمميزات الجنسية الأصلية كنشاط الغدة التناسلية.

وفي الناحية العقلية مثل المعايير الأخلاقية والمعتقدات الدينية ومختلف أشكال اللغة.

الغرض من دراسة مراحل النمو

إن الغرض من دراسة علم نفس الطفل ودراسة نمو السلوك البشري وتطور الوظائف النفسية في سني حياة الانسان المختلفة لتحديد أحسن الشروط البيئية الممكنة التي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن لتيسير اكتساب أصح أساليب التكيف الاجتماعي.

فيهدف علم نفس الطفل بالتالي إلى شبط سلوك الطفل في مراحل نموه المختلفة واحاطته بأحسن الشروط الممكنة التي تتيح للطفل أصح عملية تكيف اجتماعي سليم، والضبط يحتم التنبؤ، إذ يمكن لعلم نفس الطفل أن يتنبأ عن أسباب سلوك الطفل في المستقبل، إذاعرفت مميزات النمو العامة لهذا الطفل بالذات، ومختلف ما يحيط به من شروط اجتماعية ولذلك كان الغرض العملي لعلم نفس الطفل على جانب كبير من الأهمية فهو لا يقتصر على مساعدة الآباء والمدرسين والمهتمين برعاية شئون الأطفال فحسب بل إنه يؤدي أكبر الخدمات وأجلها للمجتمع الذي يجب أن يعنى عناية قصوى بأطفاله وتهيئة أحسن الشروط اللازمة لنموهم الصحيح.

وإذاً فالهدف من دراسة مراحل النمو مزدوج الوظيفة، فنحن نهدف أولاً إلى فهم العوامل المسيطرة الفعالة التي تتحكم في أسلوب سلوك الطفل في سن معينة وثانياً إلى الملاءمة بين خصائص الطفل النفسية (العقلية والمزاجية) وبين ما يتطلبه الطفل من تعليم وحياة اجتماعية.

المميزات الرئيسية للنمو

القوانين التي تخضع لها عملية النمو

١ - الكائن الحي ينمو نمواً داخلياً كلياً

وإنه ينمو في جميع النواحي بطريقة معينة تجعله يحافظ دائماً على سماته الرئيسية سواء كانت هذه السمات نفسية أو حيوية أو عضوية فالكائن الحي

ينمو من الداخل، وليس من الخارج ونموه كلي وليس جزئياً، فالنمو يحدث في الكائن الحي من حيث أنه وحدة واحدة.

٢- نمو الكائن الحي وحدة مستمرة

بمعنى أن كل فترة من فترات نموه متوقفة على ما قبلها كما أنها تؤثر فيما بعدها وأي تأثير غير طبيعي يحدث في فترة ما، فإنه يؤثر في الوحدة العامة للنمو.

٣- النمو يسير من العام إلى الخاص

فالطفل يستجيب لأي شيء في مستهل حياته بكل جسمه، ثم بعد ذلك تتخصص استجاباته فهو يتسم لأمه، ويدبر عن الغريب، وكذلك الحال في نموه اللغوي، فهو يطلق مقطعاً على الرجال وآخر على النساء ثم بعد ذلك يخصص أباه باسم معين وإخوته بأسمائهم، وكذلك الحال مع أمه وغيرها، ونلاحظ نفس الظاهرة في نموه العقلي، إذ ينمو الذكاء أولاً ولا تظهر الاستعدادات الخاصة والقدرات الخاصة إلا في سن متأخرة نسبياً.

٤- العلاقات الموجودة بين مظاهر النمو في النواحي المختلفة علاقات موجهة وليست سالبة

بمعنى أننا نتخذ من نمو أساليب السلوك الحركي دليلاً على نمو ذكاء الطفل، كما أن تأخر النمو في بعض النواحي كالمشي مثلاً قد يدل على تأخر في النمو العقلي.

٥- النمو عملية كمية وكيفية

لعملية النمو جانبان هما تكويني ووظيفي، لا ينفصلان ولا يتميزان عن بعضهما البعض تميزاً واضحاً، فالطفل ينمو فيتناول النمو تكوينه من ناحية ووظائفه من ناحية أخرى، وهو يمر بمراحل متتابعة من النمو حتى يتم نضجه في هاتين الناحيتين، وتلحقه تغيـيرات تدريجية خلال هذا النضج، وهناك الكثير من الشواهد على أن النمو في الحجم يسير جنباً إلى جنب مع النمو في الوظيفة فالجهاز الهضمي للطفل مثلاً ينضج حجماً كما ينضج وظيفة، وتناوله تغيرات ملحوظة تعبر تعبيراً واضحاً عن النضج في كلا الجانبين، والنمو في الحجم إن كان أكثر وضوحاً إذ أنه يخضع للنمو العام الظاهر للجسم بأكمله، فإن النمو في الوظيفة انما يدل عليه ازدياد قدرة الطفل على هضم الأطعمة الأكثر تعقيداً، وهذا ما يرتبط ارتباطاً أساسياً بالنمو العام للطفل، سواء من الناحية الجسمية أو الاجتماعية.

٦- معدل النمو غير ثابت

فمعدل النمو مثلاً يبدو سريعاً في فترة الطفولة الأولى وفي طفولة ما قبل المدرسة، بينما يبطىء بعد دخول الطفل المدرسة، ثم يرتفع المعدل ثانية قبيل البلوغ خصوصاً في بعض الجوانب ويستمر هذا المعدل ثابتاً تقريباً بضع سنوات، ثم يبطىء من جديد عندما يشرف المراهق على مستوى النضج.

٧- لكل جانب من جوانب النمو معدله الخاص

إن جوانب النمو المختلفة لا تنمو جميعاً بمعدل واحد في وقت واحد، ومن

الملاحظ ان الطفل لا تتعدى قدرته الكلامية خمس كلمات عندما يكمل الشهر الثاني عشر من عمره، ولكنه لا يكاد يبلغ كلمة أخرى خلال الأشهر الثلاثة التالية.

كذلك يلاحظ اضطراب التلاميذ في تحصيلهم خلال انصراف طاقتهم إلى النمو الجسمي المفاجيء قبيل فترة البلوغ وخلالها، كما يلاحظ اختلاف معدل النمو اختلافاً واضحاً بالنسبة للجانب الجسمي عنه بالنسبة للجانب العقلي في هذه الفترة.

٨- للظروف البيئية أثرها على انحطاط النمو ومعدلاته

تبين أن للظروف البيئية وإن كانت غير متبعة لحاجات الطفل الأساسية أدت إلى التأثير في معدل النمو وفي أنماطه، فهناك الكثير من الأطفال في عالمنا يعانون سوء التغذية في السنوات الأولى من العمر، مما يؤدى إلى نموهم نمواً غير صحي، كما أن هناك الكثير ممن تعرضوا لمآسي الحرب العالمية الأخيرة من فقدانهم لأسرهم أو تعرضوا للغارات الجوية العنيفة المتوالية إلى جانب الكثير ممن يحرمون من جو الأسرة المستقرة السعيدة بسبب الطلاق أو سوء الحالة الاقتصادية أو إدمان الكحول أو المخدرات- كل هؤلاء لا شك تتأثر شخصياتهم النامية بهذه الصدمات والمعوقات ومظاهر الحرمان مما يؤثر عليها من الناحية السيكولوجية أبلغ الأثر.

مجمل القول إن البيئة الصالحة والرعاية الطبية والامكانيات الغنية هي الجانب الذي يمكن أن تخضعه للضبط، إلى جانب العوامل الوراثية التي لا زالت بعيدة عن متناول امكانياتنا فالظروف البيئية إذن هي أملنا في إيصال العوامل الوراثية إلى أقصى ما نستطيع أن نبلغه خلال عملية النمو.

٩- هناك فروق فردية في مختلف جوانب النمو

فالأطفال جميعاً ليسوا سواء، هناك القوي كما أن هناك الضعيف وهناك المتقدم عقلياً كما أن هناك الوسط والمتأخر، هناك النشيط الممتلىء حيوية، وهناك الخامل القليل الحركة، هناك المنبسط، كما أن هناك المنطوي، وما إلى ذلك من مظاهر الفروق الفردية بين أبناء العمر الواحد، من الأطفال، وإذا عبرنا عن هذه الفروق الفردية في سمة من السمات أو في جانب من جوانب النمو بالرسم البياني، وجدنا أنها تقع جميعاً فيما يعرف « بالمنحنى الاعتدالي » أو « منحنى الجرس » ذلك المنحنى الذي يعبر عن التوزيع الطبيعي للفروق الفردية بين الأطفال في أي صفة من الصفات ففي الوزن مثلاً فإن النقص أو الزيادة المفرطة فيه يعدان مضرين بالصحة بينما يعد المفرط المتقدم في العمر العقلي على جانب كبير من القبول.

كذلك يلاحظ أن هناك من الأطفال من لا يسيرون في نموهم تبعاً لحلقات النضج المتتابعة فالمألوف أن الطفل يحبو أولاً ثم يتقدم إلى المشي، ولكن بعض الأطفال يمارسون المشي دون المرور بسلوك الحبو على الإطلاق.

ويختلف الأولاد عن البنات فيما يتعلق بمعدل النمو، ففيما يتعلق بوزن الجسم، يلاحظ أن الأولاد عموماً يفوقون البنات في سرعة النمو في السنوات الأولى من العمر، وفيما بعد الرابعة عشرة أما خلال السنوات الدراسية الأولى فهناك تشابه في الوزن إلى حد ما، ثم يزداد وزن البنات من الأولاد فيما بين التاسعة والرابعة عشرة، ومرد هذا إلى نضجهن السريع واسبقيتهن في الدخول إلى فترة البلوغ، كما تلاحظ الفروق الفردية بين أبناء الجنس الواحد في مستويات النضج المختلفة.

١٠- النمو عملية معقدة تتفاعل فيها كل جوانبه

من الخطأ أن ننظر إلى جوانب النمو المختلفة على أنها منفصلة عن بعضها البعض، فلا يمكن أن نفهم الحالة الجسمية للطفل دون اعتبار لحالته العقلية، كما لا يمكن أن نفهم نموه العقلي دون الإحاطة بحالته الجسمية وحاجاته. وهناك علاقة وثيقة بين التكيف الكلي للطفل في المدرسة وبين صحته العامة وكفايته العقلية ونموه الانفعالي فقد يكون للتعب أو الجوع تأثير على سلوكه كما قد تعد الإصابة الجسمية ذات أثر على الاتجاهات الاجتماعية وتكيف الطفل الاجتماعي.

مناهج البحث في علم نفس النمو

١- طريقة الملاحظة Observation Method

تعتمد العلوم كلها على الملاحظة كطريقة من طرق البحث العلمي، ففي علم الكيمياء يلاحظ عالم الكيمياء التغيرات التي تتعرض لها المادة عند وضع أحماض خاصة عليها، وفي علم الفلك يلاحظ عالم الفلك تحركات النجوم والشمس والقمر وغيرها من الكواكب السيارة وهكذا، وكذلك الحال في دراسة الطفولة، يعتمد الباحثون في نظرية الطفولة عادة في جمع المعلومات بطريقة الملاحظة في النواحي والتصرفات التي لا تتطلب وسائل خاصة في دراستها، والفرق بين الملاحظ الماهر وغيره يتمثل في قدرته على تسجيل تصرفات الأطفال في المواقف المختلفة وتصنيفها، وعلى استخلاص نتائج عامة مما يلاحظه، ثم عرض الفروض التي تساعد على تفسير ما يلاحظ من تلك التصرفات.

وأحياناً يكون تدوين هذه التصرفات شاملاً، بمعنى أن يدون الملاحظ كل ما يصدر عن الطفل فترة من الزمن. وتعرف هذه الطريقة بالإصلاح وهي طريقة ابتكرها (السن Olson) وتمتاز هذه الطريقة بأنها لا تقتصر على تدوين بعض الحوادث المتفرقة المفككة، بل تربط بين عنصري الزمن وما يلاحظ من تصرفات الطفل، وتدخل في حسابها كل العوامل التي قد تؤثر في تصرفات الطفل.

٢- القياس بواسطة الأدوات والأجهزة

ان استعمال الآلات في قياس النمو أتى بنتائج عظيمة تفوق ما اكتسبناه عن طريق الملاحظة فالمقاييس الطولية، والموازين، وأجهزة قياس ضغط الدم، وتحليله، وكذلك الأجهزة الخاصة بالأشعة، كان لها أثر كبير في تقدم الدراسات الخاصة بالطفولة.

إلا أن هذه الوسائل الآلية لم تكن لها قيمة في قياس الاختلافات الفردية في الذكاء، أو العلاقات الاجتماعية، أو الحالات الانفعالية لدى الأفراد.

٣- القياس بطريقة الاختبار Test Method

للقياس بطريقة الاختبار وسائل كثيرة تختلف بحسب الصفة أو القدرة التي يراد قياسها، فهناك مثلاً الاختبارات المختلفة لقياس الذكاء، وبعض هذه الاختبارات لفظي والبعض الآخر عملي وهناك كذلك اختبارات الشخصية، ويستعمل الاختبار كأداة أخرى للقياس عن طريقة يمكن الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة.

٤ - الطريقة التجريبية Experimental Method

وهي الطريقة التقليدية في القيام بتجارب تساعد على فهم عملية النمو، وتتلخص في استعمال مجموعتين: تسمى إحداهما المجموعة الضابطة، وتترك ظروفها لتأخذ طريقها الطبيعي في النمو، وتحاط الأخرى بظروف خاصة يظن أن لها تأثيراً خاصاً على عملية النمو، ثم تقارن النتائج بعد فترة معلومة، ويشترط أن تكون المجموعتان متماثلتين في جميع النواحي عند بدء التجربة لكي يمكن التأكد من أن التغيير الذي حدث عند النهاية، كان نتيجة العوامل التي أحيطت بها المجموعة التجريبية.

ولما كان إجراء التجارب على الإنسان أمراً معقداً لا يمكن ضبطه والتحكم فيه تماماً. فإننا نجد أهم التجارب في النمو قد أجريت على الحيوانات وأخذت نتائجها.

٥ - طريقة بحث الحالة Case Study Method

هذه الطريقة فردية تفيد في دراسة الأطفال وخاصة في ميادين العلاج النفسي لمعظم مشكلات الأطفال وانحرافاتهم تعرض المشتغلين في هذا الميدان في صورة حالات فردية.

ولا تعتمد هذه الطريقة على أي أداة قياسية، وانما وسيلتها الاختبار الشخصي مع الطفل نفسه أو مع أحد والديه، وأحياناً تستعمل بعض الطرق غير المباشرة للحصول على بعض المعلومات من الطفل، وذلك عن طريق اللعب، أو عن طريق التحليل بالصور.

٦- طريقة تسجيل تاريخ الحياة

ان تاريخ حياة الطفل من أولى المصادر التي تمدنا بحقائق كثيرة عن الطفولة وقد سجل (جيزال ومعاونوه) تاريخ حياة ٨٤ طفلاً من الولادة حتى سن العاشرة، وكان بين هؤلاء الأطفال، أطفال عاديون وآخرون يمتازون بسرعة النمو أو تأخره، وأمثال هذه الدراسات تعتبر دراسات فردية.

٧- الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة

يتبادر دائماً إلى ذهن المشتغلين بمسائل نمو الأطفال وتطورهم السؤال الآتي: هل من الأفضل دراسة مجموعة كبيرة من الأطفال من بيئات مختلفة تمثل مرحلة معينة من العمر حتى تحيط مرة واحدة بمظاهر النمو وخصائصه في هذه المرحلة أو دراسة مجموعة صغيرة دراسة تفصيلية، نلاحظهم فيها شهراً بعد شهر وعاماً بعد عام.

وتعرف الطريقة الأولى بالطريقة المستعرضة وهي أسرع من الطريقة الثانية، لأنها تمكننا من الحصول على حقائق كثيرة في وقت قصير، وتعرف الطريقة الثانية بالطريقة الطولية وهي طريقة بطيئة تتطلب جهداً، وتستغرق أعواماً طويلة حتى يمكن الحصول على معلومات ذات قيمة.

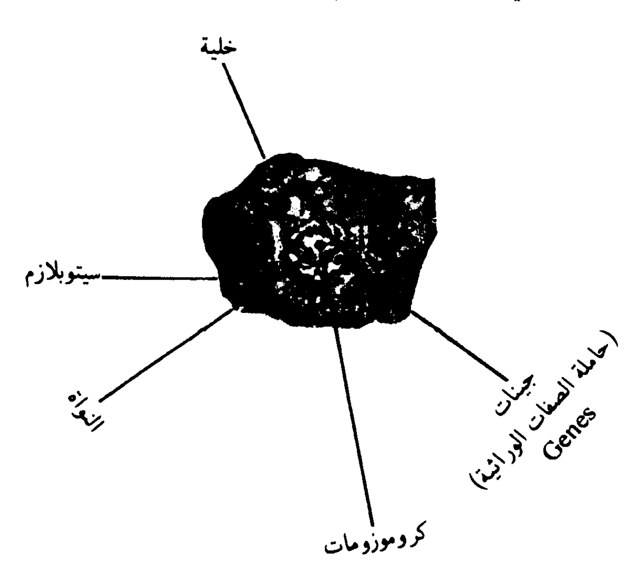
٨- الطرق الاحصائية والتحليلية

تحتاج الحقائق التي نحصل عليها بالوسائل السابقة إلى التحليل الإحصائي للتأكد من صحتها، وهذا التحليل يكون بالطرق الاحصائية، وبه يعرف معامل الارتباط بين العوامل المختلفة المسببة للخصائص الكمية أو الكيفية. وخير الطرق الاحصائية التي يمكن استعمالها في معالجة معاملات الارتباط بين العوامل المختلفة هي طريقة التحليل العاملي.

العوامل التي تؤثر في النمو

أولاً: الخلية

حياة الفرد في تفاعل مستمر دائم من الوراثة والبيئة.



ثانياً: الصفات الوراثية والبيئية

صفات وراثية	صفات بيئية	صفات وراثية بيئية
لون العين نوع الشعر نوع الدم هيئة الوجه ومعالمه شكل الجسم	الفم المعايير الاجتماعية الخلق	لون البشرة. الذكاء والمواهب العقلية سمات الشخصية التحصيل المدرسي

ثالثاً: التعليم والنضج

النضج يؤدي إلى:
- نضج جسمي
- نضج عقلي
- نضج انفعالي
- نضج اجتماعي

تدريب ↕ تمرين

تعليم
تغيرات في السلوك
ناتج عن استثارة

رابعاً: التغذية

١ - تكوين بنية الجسم من جهة.
٢ - تجديد بناء الأنسجة المستهلكة أثناء نشاط الطفل اليومي.

الغدد

للغدد وافرازاتها تأثيرات واضحة في عملية النمو.

مظهر النمو	سني المهد	طفولة مبكرة	طفولة وسطى
الجسمي الحسي الحركي	سلوكه في بدء المرحلة غير متماسك حركة القبض قوية تقدم احساسات الشم والذوق واللمس على السمع. والبصر يأخذ تدريجياً في ربط المدركات البصرية بالمدركات اللمسية - يبلغ إدراكه للأشياء عن طريق حواسه أقصاه حينا يبلغ ١١ شهراً تتمركز جميع نواحي حياته في السنة الأولى حول فمه - يتدرج نموه الحركي.. ففي الشهر الأول يستطيع أن يرفع رأسه من آن لآخر وفي الشهر الثالث يتقلب في الفراش وفي خمسة أشهر يجلس مع قليل من المعاونة وفي ٧ أشهر ونصف يجلس بمفرده، بثبات وفي الشهر التاسع يحبو الطفل، ويمشي بمفرده في الشهر الـ ١٣، ويتأخر نموه الجسمي من المرض كما يتأخر مشيه من ثقل وزنه.	يستمر نمو الطول والوزن بمعدل سريع ولكن هذا المعدل أقل من سرعته في سني المهد - انبثاق بقية الصفين الأماميين من الأسنان. وزوجين من الضروس خلال اللثة في منتصف العام الثالث وتتعرض للتسوس، الأسنان بين ٣ - ٥ سنوات يتميز نموها بالنشاط الحركي الفائق والحيوية المستمرة يتميز النشاط الحركي بالسرعة والدقة (القوة) يميلون إلى أوجه النشاط التي تحتاج إلى العضلات الكبرى والدقيقة - تنمو قدرة الطفل على استخدام أصابعه نمواً بطيئاً وكذا قدرته على ضبط الاتزان الحركي خلال حمله للأواني المملوءة بالسوائل دون سكبها - نمو القدرة على ضبط الإيقاع فيتابع النغم الموسيقي بالتصفيق.	قوة حاسة اللمس تبلغ ضعف مثيلتها في الانسان البالغ - السمع غير ناضج تماماً فيتذوق التوقيع ولا يتذوق الأغنية أو اللحن - ضعف التمييز البصري: ٨٠٪ مصابون بطول النظر - ٢٪ مصابون بقصر النظر - ازدياد القدرة على النشاط الحركي القوي العنيف - لا زال ضعيف السيطرة على الحركات الدقيقة كحركات أنامل الأصابع يستعمل الطفل الأشول يده اليسرى.

مظهر النمو	سني المهد	طفولة مبكرة	طفولة وسطى
الانفعالي	التعبير الانفعالي غير متميز في أول الأمر تبدو انفعالاته بعد ذلك أكثر ارتباطاً بحالتي الارتياح والضيق يبدأ التعبير الانفعالي في التكوين في سن مبكرة ويأخذ في التميز والتخصص ويظل يعبر عن انفعالاته تعبيراً حراً بسيطاً حتى العام الثاني أو الثالث يعبر عن شعور بالاهانة بالغضب وهو السلوك الإيجابي العدواني وبالخوف وهو السلوك السلبي التوابعي خلال العام الثاني تزداد مجالات التعبير الانفعالي الألم وضعف الحيوية يجيدان من عمق انفعالاته واستطالتها - التوترات وطبيعة العلاقات الانفعالية في محيط الأسرة لها أثرها البالغ في حالة الطفل الانفعالية.	الغصب أحد الوسائل التي يواجه بها الطفل ما يعترضه من مواقف مشكلة - تبدو المخاوف من ٣ سنوات من الأصوات العالية والأماكن المرتفعة والغرباء - والحيوانات والظلام تتفاوت مشاعره إزاء من يخالطهم من الأفراد بين المحبة والكراهية - تنشأ لديه الغيرة إذا تحول حب والديه إلى طفل آخر - ان المظهر الانفعالي في حياته الانفعالية تبلغ شدتها في الثالثة سواء في سرعة انتقاله من حالة انفعالية لأخرى. أو في شدة الانفعالات.	تتجه الحياة الانفعالية نحو الثبوت والاستقرار فيبدء الطفل المتوسط في تجميع انفعالاته حول مواضيع كثيرة لتكوين العواطف ينتج الثبوت الانفعالي الذي يميز هذه المرحلة من: (أ) دائرة اتصالاته قد اتسعت وتشعبت وهذا التنوع في اتصالاته يساعد على تركيز حياته الانفعالية لا على أمر واحد بل يوزعها وهذا التوزيع يخفف من حدة وشدة انفعالاته. (ب) ميل الطفل للتنافس تجد منفذاً للتنافس والمنظم مع مجتمع المدرسة الابتدائية الصغير وفي الألعاب التي يمارسها. (جـ) التنظيم الملحوظ في علاقاته الاجتماعية وفي ميوله. تنضج لدى طفل السابعة قيمة السيطرة على الانفعالات.

مظهر النمو	سني المهد	طفولة مبكرة	طفولة وسطى
الميول	لا يهتم إلا لمصادر غذائه وحاجاته الفسيولوجية الأولية يهتم بالأمور والأشياء التي يمكن أن يراها بعينيه ويقبض عليها بيديه ويوصلها إلى فمه.	الطفل مركز حول نفسه أي لا يهتم بأقوال وأفعال الآخرين إلا إذا كانت لها ارتباط بذاته نفسه - واهتمامه بالعالم الخارجي مصدر ذاته وليس العالم الخارجي - يميل الطفل لمرحلة الطفولة المبكرة إلى ما هو إيهامي - يقبل الأطفال في هذه المرحلة على القصص الخيالية.	يهتم بالتعبير عن نفسه وباشباع ذاته - اللعب الإيهامي - يميل إلى ما هو عملي يدوي ولا يميل إلى ما هو شفوي لفظي السابعة سن المرح والابتهاج.
النمو الاجتماعي	يقصد بالنمو الاجتماعي اكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي الذي يساعده على التفاعل مع أفراد بيئته (يعتمد على التنشئة الاجتماعية والنضج) (يقصد بالتفاعل التأثير والتأثر)، يتعلم وسائل الاستجابة لغيره من الأفراد خلال اشباعه لحاجاته الحيوية - بعد ٥ شهور يبدي ميلاً اجتماعياً نحو البالغين والصغار - خلال العام الثاني يؤلف علاقات تقوم على التعاون مع غيره من الأطفال الناشئين.	يميل الطفل إلى صحبة غيره من الأطفال لكنه لا يميل إلى أن يتدخلوا فيما يقوم به من نشاط، يزيد ميل الأطفال في الخامسة الى اللعب المشترك - الأطفال الذين يلتحقون بدور الحضانة أقدر من غيرهم على إقامة العلاقات الاجتماعية - يسود العدوان سلوك بعض أطفال البيئة الواحدة على حين تسود المشاركة الوجدانية سلوك البعض الآخر - بانتهاء العام الخامس يساير الكبار في مراعاة آداب السلوك.	علاقته بأمه علاقة عطف وحب وطاعة - وهو فخور بها في المجتمع - لا يلتمس معونتها إلا في الأمور التي لا يستطيع القيام بها لاعتذاره بذاته - علاقته بأبيه تقوم على أساس الاحترام والعقاب والخوف فكرته عن أبيه أنه الانسان الذي يعرف كل شيء - يلتصق بأسرته التصاقاً كبيراً ويميل إلى زيارة أفراد الأسرة الآخرين كالعم والخال - قد يشترك في لعب جماعة من ٥ إلا أن هذه الجماعة مهددة بالتفكك - وعيه بالجماعة لا زال ضعيفاً فهو لا يهتم بخير الجماعة ولا المحافظة عليها.

مظهر النمو	سني المهد	طفولة مبكرة	طفولة وسطى
النمو العقلي	الطفل الذكي هو ذلك الذي يدرك العلاقات والذي يتميز بالقدرة على التكيف السريع لمواقف الحياة اليومية يعبر الطفل عن هذه القدرات، خلال العام الأول من عمره بالمهارات اليدوية والحركية أما خلال العام الثاني فهو يعبر عنها تعبيراً أكثر وضوحاً عن طريق السلوك الاجتماعي وفهمه التوجيهات البسيطة والمشكلات التي تعرض له ونمو الكلام عند الطفل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو ذكائه فاللغة ان هي الأ مظهر من مظاهر القدرة العقلية العامة.	انتباه أطفال هذه المرحلة يقع في مدى يتراوح بين ٧ دقائق، عشرون دقيقة: باختلاف مستوى النضج ودرجة الميل للنشاط - يكتسب فكرته عن المسافة والشكل والحكم خلال خبرته بالموضوعات التي تحيط به - العلاقات المكانية أول العلاقات التي يتعلم إدراكها - لا يستطيع الإتقال الأطفال قبل سن ٥ استخدام اليوم وأمس وباكراً استخداماً صحيحاً - يدرك العلاقات خلال ما يقوم به من نشاط لحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية عملياته العقلية تعمل في نطاق يضيق وتعنى عناية خاصة بمشاعره وتخيلاته فيشعر باللذة والألم في أفعاله ونتائجها سيظل تفكيره تخيلياً وليس منطقياً حتى يبلغ السادسة.	يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من حيث اتصالها ببعض. يصيغ ادراكه في العام السابع بالصيغة الكلية أي يدرك الموضوعات من حيث هي كل ولا يعنى كثيراً بالجزئيات - الكلمات لا تعني شيئاً لدى طفل هذه المرحلة إلا إذا ارتبطت بخيرة حية عنده يستعين في تفكيره بالصور البصرية للأشياء التي يلاحظها في حياته اليومية يبدأ تفكيره في اتخاذ الصيغة الواقعية وترك للمخيلات - يميل إلى التذكر الآلي - بطيء التعلم سريع النسيان - طفل السادسة أو السابعة لا يمكنه أن يركز انتباهه إلى موضوع معين مدة طويلة وخاصة ان كان حديثاً شفوياً.

الطفولة المتأخرة: (من ٩ إلى ١٢)

أولاً: النمو الجسمي

ينمو الجسم في هذه المرحلة نمواً تدريجياً، وقد تحدث في نهاية المرحلة قفزات للنمو تستمر في المرحلة التالية، فيزداد الطول كما يزداد الوزن للطفل زيادة ملحوظة ويمكن القول إن الفتيات عادة يسبقن الفتيان في هذه المرحلة في الطول والوزن.

ويجب العناية التامة في التغذية في هذه المرحلة إذ أن الجسم يقترب نموه، على حين أننا نجد الطفل يبذل جهداً كبيراً في النشاطات المختلفة التي يمارسها ولكي نعوض هذه الطاقة المستنفدة لا بد للطفل من رعاية تامة بالغذاء.

والأطفال في هذه المرحلة يعانون من مشكلات نمو الأسنان المستديمة وتنتشر حالات كثيرة من تلف الأسنان وتشوهاتها، وعلى وجه العموم فإن صحة الطفل العامة في هذه المرحلة تكون جيدة غالباً ويتصل بالنمو الجسمي وفيه نلاحظ:

١ - يتحسن ابصار الطفل، فيستطيع أن يمارس الأشياء القريبة من بصره لمدة أطول من تلك التي كان قادراً عليها في سن مبكرة عن ذلك، ونلاحظ زوال طول النظر الذي يصاب به حوالى ٨٠٪ من أطفال الطفولة المبكرة.

٢ - تنضج دقة السمع في السابعة، فيلاحظ تقدم ملموس في قدرة الأطفال على تميـيز الأنغام الموسيقية حتى الحادية عشرة، ويتطور ذلك من اللحن البسيط الى اللحن المعقد.

٣- في سن الثالثة نجد أن حاسة الطفل اللمسية أقوى عند الفتيات منها عند الفتيان وتتحسن الحاسة العقلية من سن السابعة إلى الثامنة، ويقصد بها الحاسة التي تقدر بها الحركات والأوضاع في الأطراف كالأيدي والأصابع.

٤- بالنسبة للنمو الحركي نلاحظ أن الأولاد يميلون إلى اللعب المنظم القوي الذي يحتاج تعبير عضل عنيف كالكرة، على حين أن البنات تميل إلى اللعب الذي يحتاج إلى تنظيم الحركات والدقة فيها من حيث التعبير كالرقص التوقيعي.

ثانياً: النمو العقلي

أ- الذكاء

هو القدرة العقلية الفطرية العامة ونلاحظ أن الفتيات يتميزن عن الأولاد في ذكائهن من ٥ إلى ٧ بحوالى نصف سنة، وفي التاسعة والعاشرة يمتاز الأولاد عن البنات، ولكن عندما تأتي فترة المراهقة يتساوى الجنسان.

ب- مراحل تفكير الطفل

يمر تفكير الطفل بمراحل ثلاث: مرحلة العد أو التعداد وهي تقع حوالى سن الثالثة والرابعة ومرحلة الوصف وهي تقع حوالى سن السابعة والثامنة ومرحلة التفسير وهي تقع حوالى سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة والطفل المتأخر يمكنه أن يفكر بمعنى أن في مقدوره الكشف عن العلاقات البسيطة سواء الزمان أو المكان منها أو ما فيه تشابه أو تباين غير أن قدرته تنمو مضطرداً بعد ذلك.

جـ - الانتباه

هو أن يبلور الطفل شعوره على شيء في مجاله الإدراكي، وهذا الشيء هو موضوع الانتباه.

والطفل لا يمكنه أن ينتبه إلى أي مجموعة من الموضوعات سواء كانت أشياء خارجية أم أفكاراً إلا إذا كان عدد هذه الموضوعات صغيراً والعلاقة بينها بسيطاً، أما من حيث مدة الانتباه فإننا نلاحظ أن قدرة الطفل على الاحتفاظ بانتباهه الإرادي حول موضوع معين تزداد بسرعة من سن السابعة إلى الحادية عشرة.

د - التذكر

التذكر هو استعادة ما مر في خبرة المرء السابقة ونلاحظ أن ذاكرة الطفل في نمو مطرد من السابعة إلى الحادية عشرة، ويسهل جداً على المدرس أن يجعل الطفل يتذكر أموراً بواسطة السرد ولكن يصعب عليه فهم الشيء عن طريق الأسباب فالطفل حتى سن التاسعة يميل إلى الحفظ الآلي، أما بعد التاسعة فيسرع في تغيير هذه الطريقة برمتها إذ يميل إلى التذكر عن طريق الفهم.

هـ - التصور والتخيل

يفكر طفل المرحلة الابتدائية بواسطة الصور البصرية فهو بصري أولاً وقبل كل شيء، وحينما يود أن يتذكر شيئاً قاله المدرس، فإنه يتصور المدرس كفيلم متحرك ناطق أمامه وكلما سار الزمن بالطفل نحو دور المراهقة ضعف فيه

هذا التصور البصري أو الصورة البصرية وتحل محلها ألفاظ وكلمات، أما عن التخيل الإبداعي فيمتاز بعنصر جديد لم يكن موجوداً في خبرة الطفل السابقة عن الموضوع المتخيل، والطفل في المرحلة السابقة (الطفولة الوسطى) له ولع بالتخيلات حيث أن هذه التخيلات تبعد كثيراً عن العالم الواقعي أما في هذه المرحلة فيجب أن تصاغ تخيلاته في صيغة واقعية سواء كان ذلك من الناحية العلمية أم الأدبية وبينا كنا نرى الطفل يتجه نحو اللعب الإيهامي في المرحلة السابقة نجده الآن يتجه نحو ما هو واقعي.

ثالثاً: النمو الانفعالي

تتميز أيضاً هذه المرحلة بالهدوء الانفعالي والاستقرار، وتزداد قدرة التلاميذ في هذه المرحلة على ضبط النفس كلماازدادت قدرتهم على ضبط مشاعرهم وكبتها، وتقل في هذه المرحلة مخاوف الأطفال ويزداد حذرهم، وتنمو لديهم مخاوف من نوع جديد، مخاوف مرتبطة بالفشل فيما يقومون به من أعمال.

معنى ذلك أن هذه المرحلة تتميز بعدم ظهور نوع معين من الانفعالات والميزة الرئيسية السائدة للنشاط الانفعالي هي أن الناشيء الصغير يحاول كسب السيطرة على نفسه فهو لا يسمح لانفعالاته أن تفلت منه، وحتى إذا غضب فإنه لن يعتدي على منير الغضب اعتداء مادياً، بل غالباً ما يكون اعتداء لفظياً، كما أن ميل الطفل للمرح ملاحظ بشكل واضح، فهو يقدر الروح المرحة ويطرب للنكتة اللطيفة، ويود أن يشعر بالأمن والطمأنينة كما يحب أن ينجح في عمله وأن يقدر من حوله من الكبار هذا النجاح وأن يشجع في مختلف المناسبات.

رابعاً: النمو الاجتماعي

يميل الطفل في هذه المرحلة إلى الاندماج في مجموعة من أقرانه، كما يميل إلى الولاء للمجموعة والتعاون معهم.

وتنمو في الطفل روح المنافسة المنظمة بين الجماعات وكما يميل الأطفال في هذه المرحلة لمقاومة تدخل الكبار في شئونهم الخاصة في التقائهم لأقرانهم، وأيضاً يميلون إلى وضع دستور خاص بهم وتنظيمات وقواعد محددة، ويحتك طفل هذه المرحلة بواسط الكبار، ولذلك فهو يتتبع شغف ما يجري في وسط الرجال، والبنت تتبع بشوق ما يحدث في وسط السيدات.

وفي هذه المرحلة أيضاً يعد الطفل نفسه ليصبح كبيراً، وتظهر قابليته في هذه المرحلة للإيحاء ويشعر في هذه السن بفرديته وفردية غيره من الناس وإذا سئل عن مدرسيه حاول أن يضفي على كل أستاذ نوعاً من الفردية يتميز بها عن غيره من الناس، وهذا ناتج عن شعوره هو نفسه بفرديته من حيث أنه يتميز عن غيره من الأفراد الذين يعيشون معه.

ميل الطفل وعلاقته بمراحل النمو المختلفة

سني المهد

لا يهتم الطفل في سني مهده الا بمصادر غذائه وحاجاته الفسيولوجية الأولية كما يعنى بنواحي العالم الخارجي البسيطة، خاصة الأمور التي يمكن أن يراها ويقبض عليها ويوصلها إلى فمه.

الطفولة المبكرة

يرى العلامة (بياجه) أن الطفل في هذه المرحلة مركز حول نفسه ولا يهتم بأقوال وأفعال الآخرين إلا إذا كانت لها ارتباط بذاته ونفسه أولاً.

الطفولة الوسطى

يهتم الطفل بالتعبير عن نفسه وباشباع ذاته، ويميل إلى اللعب الإيهامي من جهة، والى ما هو يدوي عملي من جهة أخرى.

الطفولة المتأخرة

تبدأ ميول الأطفال إلى التخصص وتصبح أكثر موضوعية ويبدأ الطفل يهتم ويميل نحو أشياء معينة في العالم الخارجي كالمهن المختلفة أو نوعٍ خاص من أنواع المعرفة كالطب والهندسة والطيران.

يبدأ ميل قوي يلازم الطفل حتى سن الحادية عشرة وهو الميل إلى تركيب الأشياء أو صنعها فيولع الطفل بما هو عملي بصري، وما هو مباشر لديه. والأطفال في هذه المرحلة فنانون وممثلون ويجدون لذة كبيرة في العمل التمثيلي.

سيكولوجية المراهق

المراهقة هي مرحلة العمر التي تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة. وذلك بمعنى النمو الجسمي، وتحسب بدايتها عادة ببداية البلوغ

الجنسي الذي يتفاوت الأفراد فيه تفاوتاً واسعاً يصل- في الأحوال العادية- إلى نحو خمس سنوات بين أول المبكرين وآخر المتأخرين.

وبوجه عام، فإن فترة المراهقة تقابل مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوية والمراهقة مرحلة موحدة تمثل فترة الانتقال من الطفولة إلى الرجولة أو الأنوثة.

وتعتبر هذه المرحلة أهم مراحل النمو في حياة الفرد، وإن لم تكن أهمها على الإطلاق حتى أن بعض علماء النفس يعتبرونها بدء ميلاد جديد للفرد وتقع هذه المرحلة في فترة ما بين البلوغ الجنسي والرشد، حيث تلي مرحلة الطفولة المتأخرة، وتسبق الرشد، وتختلف بداية هذه المرحلة ونهايتها باختلاف الأفراد والجماعات اختلافاً كبيراً، كذلك تختلف من بلاد لأخرى، ومن الريف إلى الحضر وتتأخر هذه المرحلة في الظهور في المجتمعات الحضرية والمجتمعات الأكثر تمديناً وكذلك في المجتمعات الأكثر برودة.

فقد يبدأ المراهق في شمال أوربا في الرابعة أو الخامسة عشرة، بينما قد يبدأ زميله في دول الشرق عامة في حوالى الثالثة عشرة، وكذلك قد يراهق الفتى الريفي في حوالى الثانية عشرة، بينما يبدأ زميله في المدينة مراهقته بعده بحوالى عام.

وتعرف المراهقة في الولد منذ بدء ظهور الإفرازات المنوية مع ظهور بعض الخصائص الظاهرة في الجسم والتي تسمى خصائص ثانوية كطول الأطراف، وظهور شعر الذقن ويغلظ الصوت وكذلك تعرف هذه المرحلة منذ بدء ظهور الحيض مع بعض الخصائص الجنسية الثانوية المراهقة كبروز الثديين واستدارة الرقبة ونعومة البشرة... الخ. وغالباً ما تسبق البنت الولد في نفس البيئة بحوالى ستة شهور.

وعلى العموم ممكن أن تتحدد هذه الفترة في الدول العربية من الثانية عشرة تقريباً حتى التاسعة عشرة، والمراهقة مرحلة طويلة نسبياً تستمر حوالى تسع سنوات وهي مرحلة التعليم الاعدادي والثانوي والفني، ويستفاد من دراستها في تهيئة الجـو والبيئة الصالحة للنمو فيها في جميع النواحي فتخطط في المدرسة المناهج ونواحي النشاط الاجتماعي والرياضي والترفيهي، وتكون في التلاميذ اتجاهات وقيم مرغوبة تدفعهم نحو التقدم والارتقاء.

ويستفيد الآباء من ذلك في تهيئة الجو المناسب لنمو ابنائهم وبناتهم المراهقين والمراهقات حتى يمكن لكل منهم أن ينمو النمو السليم السوي، وبذلك تصبح العلاقات بين الآباء والأبناء على أساس من الوضوح العميق للظروف النفسية والاجتماعية التي يمر بها المراهق ويتأثر بها مما يفيد من المساعدة على جعل المراهقين يعبرون الهوة بين الطفولة بسلام ويسر، والمراهقة مرحلة معقدة نسبياً وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوضع الحضاري السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه المراهق وعليه تتخذ المراهقة صوراً وأنماطاً متعددة من بلد لآخر وفق الثقافات الموجودة والعادات المتبعة، هذا بالإضافة إلى الخلافات الفردية بين المراهقين في البلد الواحد ذي الثقافة الواحدة والعادات المشتركة، فاختلاف الأسرة ووسطها الاجتماعي والاقتصادي، وثقافة الأبوين والإخوة والأخوات، كل ذلك له أثر واضح في صورة المراهقة.

معنى المراهقة

ان كلمـة المراهقة Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere ومعناه التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والاجتماعي.

البلوغ Puberty

نشاط الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة للطفل من عالم الطفولة الى سن الرشد.

أنماط المراهقة

يرى الدكتور صموئيل مغاريوس أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: المراهقة المتكيفة

وهي المراهقة الهادئة نسبياً والتي تميل الى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة وغالباً ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة. كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له وتوافقه معه ولا يسرف في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية أي أن المراهقة هنا أميل الى الاعتدال.

ثانياً: المراهقة الانسحابية المنظرية

وهي صورة مكتسبة تميل الى الانطواء والعزلة والسلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي ومجالات المراهق الخارجية الاجتماعية ضيقة محدودة ويتصرف جانب كبير من تفكير المراهق الى نفسه، وحل مشكلات حياته أو الى التفكير الديني وتأمل في القيم الروحية

والاخلاقية كما يسرف في الاستغراق في الهواجس وأحلام اليقظة وتصل أحلام اليقظة في بعض الحالات حد الأوهام والخيالات المرضية والى مطابقة المراهق بين نفسه وبين أشخاص الروايات التي يقرؤها.

ثالثاً: المراهقة العدوانية المترددة

ويكون فيها المراهق ثائراً متمرداً على السلطة سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل المراهق الى توكيد ذاته والتشبه بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين واطلاق الشارب واللحية والسلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريحاً مباشراً يتمثل في الايذاء أو قد يكون بصورة غير مباشرة يتخذ صور العناد وبعض المراهقين من هذا النوع الثالث قد يتعلق بالأوهام والخيال واحلام اليقظة ولكن بصورة أقل مما سبقها.

رابعاً: المراهقة المنحرفة

وحالات هذا النوع تمثل الصور المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني فاذا كانت الصورتان السابقتان غير متوافقتين أو غير مكتفيتين الا أن مدى الانحراف لا يصل في خطورته الى الصورة البادية في الشكل الرابع حيث نجد الانحلال الخلقي والانهيار النفسي، وحيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض أحياناً في عداد الجريمة أو المرض النفسي والمرض العقلي.

مظاهر النمو في المراهقة

أولاً: النمو الجسمي

يتميز النمو الجسمي في السنوات الأولى من المراهقة بسرعته المذهلة وتقترن هذه السرعة بعدم الانتظام أو التناظر في النمو.

وتأتي سرعة النمو الجسمي الكبيرة في المراهقة عقب فترة طويلة من النمو الهادىء الرصين الذي تتصف به الطفولة المتأخرة.

ويفاجىء المراهق ارتفاع مطرد في قامته، واتساع لمنكبيه، واشتداد في عضلاته، واستطالة ليديه وقدميه،وإجتراح (في مواضع مختلفة من جسمه). وتكسر في صوته.... الخ.

الى الطلائع الأولى للحية والشارب والشعر الذي حط في مواضع مختلفة من جسمه والى (بثور الشباب) التي تتناثر على الوجه علاوة على الافرازات المنوية التي لا عهد له بها والنشاط الجديد لغدد التناسل وغيرها... والنمو لا يكون متساوياً أو متناظراً في الأجزاء المختلفة للجسم، بل تسبق اجزاء منها أجزاء أخرى الى النمو فاذا بالأنف مثلاً بادي الكبر، والوجه غير متناسق، والجسم لا يتناسب طولاً وعرضاً ويترتب عليه اختلال التوافق الحركي وفقد المراهق لاتزان الحركة ونعومتها والتحكم فيها.

وهناك تغيرات أخرى فسيولوجية من ذلك التغير في معدل النبض الذي ينخفض بعد البلوغ بمعدل ٨ مرات في الدقيقة والتغير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجياً، والتغير في نسبة استهلاك الأوكسجين التي تنخفض عما قبل، وتتسبب هذه التغيرات في شعور المراهق بالتعب والتخاذل وعدم

القدرة على بذل المجهود البدني الشاق.

وتتميز مرحلة المراهقة في جانب كبير منها بالاهتمام الشديد بالجسم والقلق للتغيرات المفاجئة في النمو الجسمي، الحساسية الشديدة للنقد وبما يتصل بهذه التغيرات وبمحاولات المراهق للتكيف معها، ومن أجل ذلك كان من اللازم أن نقيم في مدارسنا وأنديتنا الندوات التي تهدف الى التثقيف الصحي، والجنسي للمراهقين، وتعريفهم بتغيرات البلوغ، وتوجيههم فيما يتعلق بالتغذية والراحة والنواحي الصحية المختلفة، وكذلك فيما يتصل بكيفية التعامل مع (بثور الشباب) وصعوبات الاستحلام والاستمناء وما شابهها من الاضطرابات التي ترتب عليها البلوغ عادة.

ثانياً: النمو العقلي

الذكاء: ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة نمواً مضطرداً حتى الثانية عشرة ثم يتعثر قليلاً في أوائل فترة المراهقة نظراً لحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح ويقصد بها أن توزيع الذكاء يختلف من شخص لآخر، وفترة المراهقة هي فترة ظهور القدرات الخاصة وذلك لأن النمو العام يسمح لنا بالكشف عن ميوله التي غالباً ما ترتبط بقدرة خاصة. ويمكننا الكشف بشيء من الدقة عن قدرات المراهق الخاصة في حوالى سن الرابعة عشرة وبالتالي يمكننا أن نوجهه تعليمياً ومهنياً وفنياً حسب ما تسمح به استعداداته الخاصة.

انتباه المراهق: وتزداد مقدرة المراهق على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو مداه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة.

والانتباه هو أن يبلور الانسان شعوره على شيء ما في مجاله الادراكي والقصور بالشعور العقلي المظاهر. وأما المجال الادراكي فهو الحيز المحيط بالذات.

تذكر المراهق: ويصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نمواً مقابلاً في القدرة على التعليم والتذكر. وتذكر المراهق يبنى ويؤسس على الفهم والميل فتعتمد عملية التذكر عنده على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكرة، ولا يتذكر موضوعاً الا اذا فهمه تماماً وربطه بغيره مما سبق أن مر به في خبرته السابقة.

تخيل المراهق: يتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الالفاظ أي الصور اللفظية ولعل ذلك يعود الى أن عملية اكتسابه للغة تكاد تدخل في طورها النهائي من حيث أنها القالب الذي تصب فيه المعاني المجددة (أي اللغة).

ولا شك أن نمو قدرة المراهق على التخيل تساعده على التفكر المجرد في مواد كالحساب والهندسة ما يصعب عليه ادراكها في المرحلة السابقة من التعليم.

الاستدلال والتفكير: التفكير هو حل مشكلة قائمة، يجب أن تهدف في عملية التربية الى مساعدة التلاميذ على اكتساب القدرة على التفكير في جميع مشاكلهم سواء ما هو علمي أو اجتماعي أو اقتصادي واذا استطعنا أن ننمي في المراهق القدرة على التفكير الصحيح المؤسس على المنهج العلمي والبعيد عن الأهواء والاعتقادات ليسرنا للمراهق فرصة معالجة المشاكل عن طريق هادىء عقلي سليم.

الميول: وفي فترة المراهقة تتنوع الميول، ولقد أشارت بعض الأبحاث الى أن الميل الى أعمال النجارة ونشاط الأندية يزداد عند البنين أثناء المراهقة في حين يقل ميلهم نحو اللعب الميكانيكي والطلاء والرسم مثلاً، أما الفتيات فيظهرن ميلاً أكثر نحو الحياكة والتطريز ونشاط الأندية ويتضاءل لديهم الميل لأعمال المنزل ولهذا وجب تعميم أندية اجتماعية في هذه المرحلة يتوفر فيها أوجه نشاط متباينة كالتمثيل والرياضة البدنية والنشاط الابتكاري والاجتماعي تحت اشراف قائد يتفهم الشباب وبهذا يمكن اصلاح الميل الطبيعي نحو الجنوح في هذه المرحلة أو نحو الانطواء والبعد عن الجماعات وشرود الفكر الذي يشيع في هذا الوقت.

هذا ويساعد الفتح الذهني خلال فترة المراهقة ونمو قدرة المراهق على التفكير المعنوي المجرد، على اهتمام المراهق المتزايد بالظواهر الاجتماعية التي تحيط به، وبحث مذاهب الناس في الحياة والقيم الاخلاقية التي تسود المجتمع، وسائر القضايا الدينية والعلمية والاجتماعية. ولا شك أن المراهق يجد في الكثير من الأوضاع المحيطة به ما يحمله على التفكير والتأمل.

ويستدعي المناقشة والتساؤل، ولا شك أيضاً في أنه يرفض- مع ما يلقه من نمو عقلي- أن يأخذ الأمور قضية مسلمة أو أن ينقلها تقبله السابق لها.

ثالثاً: النمو الاجتماعي في المراهقة

يتأثر النمو الاجتماعي السوى الصحيح في المراهقة على التنشئة[1] الاجتماعية، من جهة وعلى النضج من جهة أخرى، وكلما كانت بيئة الطفل

(١) التنشئة الاجتماعية: عملية التطبيع الاجتماعي Socialization Process

ملائمة، ساعد ذلك على أن يكوّن علاقات اجتماعية ملائمة عندما تتسع دائرة معاملاته.

ويتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص اساسية وتبدو هذه المظاهر في المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية، في تآلف المراهق مع الأفراد الآخرين أو في نفوره منهم وعزوفه عنهم ويتضح تآلف المراهق فيما يأتي:

- يميل الى الجنس الآخر، ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ونشاطه ويحاول أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة.
- الثقة وتأكيد الذات: فيتخفف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.
- الخضوع لجماعة التظاهر: حيث يخضع لأساليب أصدقائه وخلانه وأقاربه ومسالكهم ولمعاييرهم ونظمهم ويتحول بولائه الجماعي من الأسرة الى النظائر.
- يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين، وأن يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس، فينفذ ببصيرته الى أعماق السلوك ويلائم بين الناس وبين نفسه.
- اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي: فتتسع دائرة نشاطه الاجتماعي ويدرك حقوقه وواجباته ويتخفف من أنانيته ويقترب بسلوكه من معايير الناس ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعية، ويتضح نفور المراهق فيما يلي:

التمرد: حيث يتحرر من سيطرة الأسرة ليشعرها بفرديته ونضجه واستقلاله ويعصى ويتمرد ويتحدى السلطة القائمة في أسرته.

السخرية: تطور إيمان المراهق بالمثل العليا البعيدة تطوراً ينحو به أحياناً نحو السخرية من الحياة الواقعية المحيطة به لبعدها عن هذه المثل التي يؤمن بها ويدعو اليها ولكنه يقترب شيئاً فشيئاً من الواقع كلما اقترب من الرشد واكتمال النضج.

التعصب: يزداد تعصب المراهق لآرائه ومعايير جماعة النظائر التي ينتسب اليها ولأفكار رفاقه وأساليبهم، وقد يتخذ تعصب المراهق سلوكاً عدوانياً يبدو في الالفاظ النابية والنقد اللاذع.

المنافسة: يؤكد المراهق مكانته بمنافسته أحياناً لزملائه في ألعابهم وتحصيلهم ونشاطهم.

العوامل المؤثرة
في النمو الاجتماعي للمراهق

أولاً: علاقة الطفل بوالديه وأثرها على مراهقته

- الفرد المدلل: في طفولته يظل طفلاً في مراهقته فيعجز عن الاعتماد على نفسه وينهار امام كل أزمة تواجهه ويشعر بالنقص عندما لا تجاب له رغباته. ويسفر عن تكيف اجتماعي خاطىء مريض.

- الطفل المنبوذ: في طفولته يثور في مراهقته ويميل الى المشاجرة والمعاداة

والخصومة ويحاول جذب انتباه الآخرين بفرط نشاطه وحركته، وهو بسفر ذلك عن تكيف اجتماعي خاطىء مريض.

ثانياً: الجو النفسي السائد في الأسرة

-يتأثر الفرد في نموه الاجتماعي بالجو النفسي المهيمن على اسرته وبالعلاقات القائمة بين أهله ويكتسب اتجاهاته النفسية بتقليده لأبيه وأهله وذويه.

-الأسرة المستقرة الثابتة الهادئة المطمئنة تعكس هذه الثقة وذلك الاطمئنان على حياة المراهق فتشبع بذلك حاجته الى الطمأنينة وتهيىء لهجواً مثالياً لنموه.

-الأسرة التي تثور غاضبة لأسباب تافهة وتبغض الناس وتميل الى الانتقام والغيرة لا تشكل الا مراهقين مرضى يعيشون في حياتهم المقبلة تحت وطأة الصراع الحاد والاضطراب الشديد.

ثالثاً: النزعات الاستقلالية

أ- استقلال المراهق اجتماعياً

فمن حيث الاستقلال الاجتماعي، فان المراهق يتطلع الى أن يتولى بعض المسئوليات وأن يقوم بالوظائف والمهام التي يضطلع بها الراشدون الكبار، لذا كان لا بد من العناية بإتاحة الفرص للمراهقين- خلال سني الدراسة- لممارسة المسئوليات الاجتماعية والمشاركة في خدمة البيئة بما يشعرهم

بالمواطنة وبمكانتهم في المجتمع، ويساعد على تحقيق هذه الأهداف، تطبيق نظم الحكم الذاتي في المدارس والأندية، والوسع في توزيع المسئوليات على المراهقين الا انه ولا بد أيضاً من عقد الندوات التي تهدف الى تزويد الطلاب في المدارس الثانوية بالمعلومات الواقعية عن الدراسات العالية التي يمكنهم الالتحاق بها، واحتياجات البيئة المحلية من حيث الأعمال والمهن مع تعريفهم بما تتطلبه كل مهنة أو دراسة تخصصية من مهارات وقدرات.

ب- استقلال المراهق وجدانياً

يسعى المراهق الى التخلص من ربط تعلق الطفل بوالديه، ويرغب في التحرر منها عاطفياً وفي تكوين شخصيته المستقلة والبت بنفسه فيما يهمه من أمور ولا بد أن يتم هذا الفطام النفسي من الأبوين حتى يمكن للمراهق أن يوطد صداقته في الخارج ويعزز مكانته بين الرفاق والنظراء، وحتى يحقق رجولته ويشق طريقه مستقلاً في الحياة.

رابعاً: الولاء لمجموعة الأقران (النظراء)

يرتبط المراهق ارتباطاً وثيقاً بمجموعة النظراء (الشلة) فيسعى اليها سعياً أكيداً، ويكافح في سبيل تثبيت مكانته بها، ويتبنى قيمها ومعاييرها ومثلها السلوكية، ويتجه اليها- قبل غيرها من المجموعات الأخرى- بوجدانه وعاطفته، وولائه، ذلك أن المراهق يشعر في وسط اخوانه بالمشابهة والمجانسة ووحدة الأهداف والمشاعر والاجتماعات، كما يشعر في الوقت نفسه بالهوة الواسعة التي تفصل بينه وبين الكبار في كثير من الأحيان.

فتقوم الشلة في كل ذلك مقام (المدرسة الخاصة) التي يتعلم المراهقون فيها مبادىء الحياة العملية عن طريق تجاربهم المشتركة على الحياة، ومناقشتهم واجابتهم، والاحتكاك بينهم.. هذا ويزداد استمساك المراهق بمدرسة الشلة، كلما بعدت مادة المدارس التقليدية عن خبرات الحياة الواقعية وحاجات النمو في المراهقة، وكذلك كلما بعدت المسافة بين المراهق ووالديه في الأسرة وتعذر عليه أن يناقشها في أموره وأحواله، ومن أمثلة الموضوعات التي يتعلمها المراهق في الشلة ولا يكاد يسمع عنها شيئاً في المدرسة والأسرة، الموضوعات المتعلقة بالنمو الجنسي وعلاقات الجنسين، وهي في مقدمة الموضوعات التي تصيب اهتمام المراهقين في تطورهم نحو الرجولة.

والاهتمام المتزايد بمجموعة النظراء، هو في حالته العامة- مظهر من مظاهر الطبيعة للنمو النفسي للمراهقين، ولرغبتهم في توسيع دائرة خبراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية خارج نطاقها الضيق السابق وتشير الحقائق الى ضرورة تقبل المشرفين على المراهقين لجماعاتهم الحرة (أي التي يختار افرادها بعضهم بعضاً دون ارغام) مع الاشراف غير المباشر على هذه الجماعات ومحاولة توصية أفرادها الى وضع برامج النشاط التي يميلون اليها وتنفيذها بأنفسهم.

خامساً: أثر المدرسة في النمو الاجتماعي

تكفل المدرسة للمراهق ألواناً مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعده على سرعة النمو واكتمال النضج ويتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بعلاقته بمدرسيه ويستمد نفوره منهم أو حبه لهم فالمدرس المسيطر الذي

يتجاوب معهم حري بأن يسلك بهم مسلكاً سوياً يساعدهم على النمو الاجتماعي الصحيح.

النمو الانفعالي للمراهقة

ان المراهقة مرحلة عنيفة في الناحية الانفعالية حيث تجتاح نفس المراهق توارث تمتاز بالعنف والاندفاع، كما يساوره من آن لآخر أحاسيس بالضيق والتبرم والزهد، ولقد اختلف الباحثون في تقسيم بواعث هذه الاضطرابات الانفعالية التي تسود حياة المراهق، فهناك من يرجعها الى ما يطرأ من تغيرات على افرازات الغدد، وهناك من يرجعها الى عوامل البيئة التي تحيط بالمراهق.

الخواص الانفعالية للمراهق

أولاً: المراهقة فترة قلق انفعالي وهذا القلق نتيجة التغيرات النفسية والجسمية التي تحدث في هذه الفترة فهو لم يعد ذلك الصغير الذي لا يهتم به الناس بل أصبح في طريقه الى الرجولة والنمو الكامل الا أنه مع ذلك لم يتحرر بعد من كل صفات الطفولة فلا زال بعضها موجوداً.

ثانياً: القلق الجنسي نتيجة حدوث العديد من التغيرات النفسية والجسمية الظاهرة والخفية في المراهق وملاحظته لهذه التغيرات وشعوره بها دون أن يدري حقيقتها والدافع الجنسي مثله كمثل أي دافع آخر يدفع صاحبه الى اشباعه بأي طريقة الا أن المجتمع قد يقبل ارضاء بعض الدوافع الأخرى ولكن المجتمعات تجمع على النظر الى كل ما يحيط الدافع الجنسي بنوع من التحريم والتقديس، فالمجتمعات الدينية المحافظة تحرم اشباع الدافع الجنسي الا عن طريق واحد هو طريق الاتصال المشروع وهو الزواج.

ثالثاً: نتيجة الصراع الحادث في نفسية المراهق انتقاله من حالة انفعالية الى حالة أخرى فهو يتأرجح بين التهور والجبن وبين المثالية والواقعية وبين الغيرة والأنانية وباختصار إن المراهق شخصية مضطربة قلقة غير مستقرة. فالصراع في تفكيره ناتج عن الصراع بين انفعالاته.

رابعاً: ومظهر آخر للصراع في سلوك المراهق الاجتماعي والفردي الا وهو الصراع الناتج بين اعتداده ولذاته وبين الخضوع للمجتمع الخارجي العنيف.

خامساً: عدم الاتزان الموجود بين قوة الدافع الانفعالي وبين نموه العقلي الذي لم يكتمل بعد حتى يكتسب القوة التي تمكنه من السيطرة على هذا النشاط الانفعالي.

المظاهر الانفعالية للمراهق

الرهافة

المراهق مرهف الحس في بعض أموره، تسيل مدامعه سراً وجهراً ويذوب أسى وحزناً حينما يمسه الناس بنقد هادىء.

الكآبة

يتردد المراهق أحياناً في الافصاح عن انفعالاته وعن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته، ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه ويبتعد عن صحبة الناس، وقد يسترسل في كآبته حتى تثوب اليه نفسه حينما يجد في نفسه وهواياته وميوله ما يملأ فراغه.

الانطلاق

يندفع المراهق أحياناً وراء انفعالاته حتى يمسي متهوراً يركب رأسه فيقدم على الأمر ثم يتخاذل عنه في ضعف وتردد ويرجع باللوم على نفسه ولذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجمهرة الصاخبة الثائرة في طيش قد يرسي به الى التهلكة.

الذكاء

العمر العقلي

ينمو الذكاء مع تقدم العمر من سنة إلى أخرى، وبما أن الذكاء هو الطاقة العقلية فلكل سنة من عمر الطفل طاقة أو قدرة عقلية خاصة به تسمى بعمره العقلي. وقد أطلق علماء النفس على هذه القدرة أو الطاقة لكل سنة من عمر الطفل عبارة السن العقلي. كما أطلقوا على كل سنة أثناء نموه الطبيعي عبارة العمر الزمني.

واعتقد جماعة من العلماء أن الذكاء يورث ولا يكتسب وبالتالي فهو ثابت ولا يمكن نموه، كما قال بعضهم انه طاقة فطرية تولد مع الطفل ساعة يولد.

ولكن بعض العلماء لم يقبل ثبات نسبة الذكاء هذه بل أكد أن الذكاء يتطور وينمو وفقاً لظروف البيئة وأساليب التربية التي تعمل على رفع نسبة الذكاء وخفضها.

ومن هذا نستخلص أن الذكاء طاقة فطرية تولد مع المرء. ولكن هذه الطاقة لن تصل إلى تحقيق كل امكانياتها ولا تتفتح التفتح الكافي إلا بالتربية والعناية والثقافة. والتربية ليس باستطاعتها أن تجعل الغبي ذكياً. ولكنها تستطيع أن تدفع بالذكي إلى أقصى امكانيات يستطيع الوصول إليها وفقاً لطاقة الذكاء الفطرية فيه. ويشبه ذلك بآلة متحركة بإمكانها أن تدور ألف

دورة في الدقيقة اذا كانت العناية بها جيدة من حيث الترتيب والتشحيم والنظافة والصيانة والرعاية. أما اذا أهملت وتراكمت عليها الأوساخ فإنها لن تصل في دورانها الى الطاقة التي كانت لها أول مرة عند صنعها(١).

مفهوم الذكاء

وتدل الدراسات النفسية على أن مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس وأبحاثه التجريبية. فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة التي اهتمت بدراسة العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية ثم موضوع الذكاء أخيراً في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي وما زالت آثار هذا الماضي الطويل تضفي طابعها الخاص على بعض المعاني الشائعة عن مفهوم الذكاء.

وقد تطورت معاني الذكاء نتيجة لنجاح وسائل القياس إلى تحديد المفهوم الحديث للذكاء تحديداً يقوم في جوهره على أنه موهبة المواهب وقدرة القدرات. أو المحصلة العامة لجميع القدرات العقلية.

والذكاء في اللغة هو الفطنة والتوقد، من «ذكت النار»: أي زاد اشتعالها فهو يدل بهذا المعنى على زيادة القوى العقلية للإدراك.

وبالنسبة لتعدد مفاهيم الذكاء تبعاً لتعدد وظائفه، وتباين دعائمه واتساع ميدانه، وكثرة مقوماته، أكد المعنى الفلسفي شمول الذكاء لجميع النواحي العقلية الإدراكية واتصاله الوثيق بكل أنواعها ومستوياتها. ويوضح المفهوم البيولوجي أهمية الذكاء في عملية التكيف. ويبين المفهوم الفسيولوجي

(١) الذكاء للدكتور فؤاد البهي السيد.

أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي في تحديد معنى الذكاء. ويحلل المفهوم الاجتماعي الاتصال الوثيق بين الكفاح الإجتماعي ومستوى الذكاء. ويدل المفهوم التطبيقي على أهمية الوسائل التجريبية في التحديد الموضوعي لمعنى الذكاء.

وكان القدماء يتخذون المستوى العلمي والقدرة على التعلم كمعيار للذكاء[1] فكان الشخص الذكي عندهم هو الشخص القادر على أن يتعلم ويلم بشتى أطراف المعرفة. وكانوا يعتقدون أن كمية المعلومات لدى الفرد دليلاً على مدى ذكائه - وقد عرف الذكاء قديماً بأنه طاقة - كما اعتبره البعض وظيفة إدراكية تمثل جانباً من جوانب الحياة العقلية تقابل الجانب الانفعالي.

تعريف الذكاء

وكان الاعتقاد السائد بينهم هو أن الحواس مفتاح العقل، وأنه عن طريقها تصل المعلومات. وكانت محاولة قياس النشاط العقلي ككل في العمليات العقلية بداية الفتح في قياس الذكاء بالاختبارات الحديثة.

وذكر «فريمان» في الفصل الذي كتبه في الكتاب السنوي للجمعية الوطنية لدراسة التربية والصادر في سنة ١٩٤٠ أن تعريفات الذكاء تنقسم إلى ثلاثة أقسام.

وتؤكد التعاريف في القسم الأول - الأساس العضوي للذكاء - اذ ينظر إلى الذكاء على أنه قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسماني ويعزى

(١) المراجع في علم النفس: للدكتور سعد جلال.

اختلاف الأفراد فيه الى اختلافهم في التكوين العضوي وبالتالي إلى الاختلاف في أثر الوراثة، كما أنه يتأثر بالبيئة. وأصحاب هذه التعريفات يؤكدون العوامل الوراثية بقولهم ان الذكاء طاقة عضوية تعزى إلى التكوين العضوي للفرد.

أما القسم الثاني من التعريفات فيؤكد الناحية الاجتماعية للذكاء ويقصد به عوامل ناتجة من التفاعل الاجتماعي كمعرفة أللغة السائدة في الثقافة والأرقام المستعملة فيها، والمفاهيم المختلفة التي تتعلق بالزمان والمكان والقوانين والواجبات وما أشبه.

وأما القسم الثالث فيضم التعريفات النفسية السلوكية وأنصارها يحكمون على الذكاء من مظاهر السلوك.

فبعض تعريفات الذكاء تؤكد العوامل البيولوجية العضوية في الذكاء. والأخرى تؤكد العوامل الاجتماعية، غير أن الاتجاه الحالي ينحو نحو تعريف الذكاء تعريفاً سيكولوجياً وظيفياً عن طريق الاداء. ويؤكد بعض التعريفات السيكولوجية القدرة على التعلم. وتؤكد الأخرى القدرة على التكيف كما يؤكد بعضها القدرة على التفكير المجرد وفي رأينا أن هذه التعريفات تكمل بعضها بعضاً.

بعض تعريفات الذكاء

ولقد عرف العالم «ودرو» Woodrow الذكاء بأنه القدرة على اكتساب القدرة.

وعرفه «كلفن» Colvin بأنه القدرة على التعلم.

وعرفه «ترمان» Terman بأنه القدرة على التفكير المجرد.

وعرفه « كوهلر » Kohler بأنه القدرة على إدراك العلاقات.

وعرفه « بنتر » Pinter بأنه هو قدرة الفرد على التكيف بنجاح للعلاقات الجديدة في الحياة.

وعرفه « شترن » Stern بأنه مقدرة عامة في الفرد يكيف بها تفكيره عن قصد وفقاً لما يستجد من مطالب، أو هو القدرة العامة على التكيف عقلياً طبقاً لمشاكل الحياة.

وعرفه « الفريد بينيه » Alfred Binet بأنه هو القدرة على الحكم السليم. وهو يشمل أربعة عناصر رئيسية:

١ - توجيه الفكر في اتجاه معين والاستمرار في هذا الاتجاه.
٢ - الفهم.
٣ - الابتكار.
٤ - نقد الأفكار ووزن قيمتها.

معنى الذكاء

وقد اتفق العلماء على أن الفضل في تداول كلمة الذكاء أو مرادفها « القدرة العقلية » يعود إلى « جلتون » Galton و « بينيه »Binet فقد حاول هذان الرائدان في ميدان علم النفس أن يضعا من الاختبارات ما يقيس القدرة العامة، ويلوح أنهما كانا يعتقدان أن هذه القدرة قدرة فطرية أي أن أثر البيئة على هذه القدرة العامة ضعيف أو معدوم.

ولكي نستطيع أن نكوّن معنى دقيقاً للذكاء سنعالجه من نواحي ثلاث: الناحية العضوية - الناحية الاجتماعية - الناحية السلوكية أو النفسية.

المعنى العضوي للذكاء

فالمقصود بالذكاء من الناحية العضوية (إمكانية نمط معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكائن الحي).

بمعنى أن كل كائن حي معد لأداء أنماط معينة من السلوك حسب تكوينه الجسمي. ويعد الكائن الحي ذكياً إذا كان يستعمل هذه الامكانيات في المواقف التي تدعوه لاستعمالها. وهذه القدرة بهذا المعنى موروثة أي أنها تتضمن كذلك وجود فروق في درجات استعمال هذه الامكانيات بين الكائنات الحية في الجنس الواحد.

ومما يجدر ملاحظته أنه كلما زاد تعقيد الكائن الحي زادت قدرته على تعلم الأعمال الجديدة والتصرف في المواقف الجديدة. والإنسان أكثر الكائنات الحية تعقيداً من الناحية العضوية يمتاز بجهازه العصبي الكامل التعقيد. وبالتالي كلما اقترب الحيوان في سلم تعقيده العضوي من الانسان توقعنا أن تزيد إمكانياته على أكبر عدد ممكن من قوالب السلوك.

المعنى الاجتماعي للذكاء

أما من الناحية الاجتماعية فإن الذكاء يرتبط ببعض العوامل نتيجة للتفاعل الاجتماعي أو التنظيم الاجتماعي في البيئات المختلفة. وقد تُسمى هذه العوامل أحياناً بالنظم الاجتماعية. بينما تتكامل جميعاً فيما يسمى بالثقافة العامة. وهذه النظرة تعتبر أن هناك عوامل اجتماعية تدخل فيما نطلق عليه السلوك الذكي أو التصرف الحسن، كالقدرة على استعمال الرموز كاللغة والأعداد واستعمال المعاني الكلية: كالمادة والمكان والقانون

والحق والواجب مثلاً. مثل هذه العوامل الاجتماعية تؤثر في سلوك الفرد الذكي. نعني أنها تؤثر في قدرته على معالجة المشاكل التي تواجهه.

المعنى النفسي للذكاء

أما من الناحية السلوكية أو النفسية فقد سلم علماء النفس بأن المقصود من الذكاء نمط السلوك الذي يحدده نوع معين من الاختبارات. ومن المسلم به كذلك أن نمط السلوك في الاختبار والسلوك في الحياة العامة موضع بحث، ولكن السلوك في الاختبار يسجل ويحلل كما هو دون محاولة مناقشة العوامل المسيطرة عليه. والواقع أن كل من حاول تعريف الذكاء من علماء النفس عرفه عن طريق مظاهره لا عن طريق العوامل الداخلية فيه.

ويمكن تلخيص المعنى النفسي للذكاء في:
القدرة على التعلم.
القدرة على التكيف.
القدرة على التفكير المجرد.

الاتجاه الوظيفي في معالجة الذكاء

يعالج هذا الاتجاه علاقة السلوك لتحصيل غرض أو اتباع حاجة - والميزان الوحيد الذي يقاس به السلوك على أنه معبر عن الذكاء أم لا هو ميزان المنفعة أي أن (السلوك الذي يحقق غرضاً أو منفعة سلوك ذكي).

الاتجاه التحليلي في معالجة الذكاء

وفي الاتجاه التحليلي نعالج تنوع أنماط السلوك التي تستعمل للوصول إلى أغراض متعددة ونحاول تصنيفها إلى أنماط متجانسة قليلة ونحن نستعمل في ذلك الملاحظة والمناهج الاحصائية. وهكذا يمكن أن نقول إن نوعاً معيناً من السلوك يتحقق عن طريق عدد معين من العوامل كالتذكر وإدراك المكان وإجراء العمليات الحسابية واستعمال اللغة... الخ. وهذه العوامل اكتشفت عن طريق ملاحظة الفروق بين الأشخاص المختلفين في إجراء هذا النوع المعين من السلوك الخاص. وقد توصل كل من هذين الاتجاهين إلى تعريف للذكاء يختلف عن الآخر فهو من الناحية الوظيفية – القدرة على تعلم الأعمال أو إجراء أعمال مفيدة وظيفياً، ومن الناحية العاملية الاحصائية فيعرفه « بيرت » Burt بأنه « قدرة عقلية عامة » Native Mentality.

نظرية العاملين[1]

« سبيرمان » Charles Spearman

يرى « سبيرمان » أن أي نشاط عقلي يعتمد أولاً وأخيراً على عامل عام يدخل في كل العمليات العقلية ويرمز لهذا العامل بالحرف (G) وهو يوجد لدى كل فرد ولكن بدرجات مختلفة لأن الناس يختلفون في قدراتهم العقلية وأنه يدخل في العمليات العقلية المختلفة بدرجات مختلفة، وذلك لأن العمليات العقلية تتفاوت فيما تحتاج إليه من الذكاء العام.

(١) المراجع في علم النفس: للدكتور سعد جلال.

وقد اعتبر « سبيرمان » هذا العامل العام نشاطاً عقلياً. لأن دور هذا العامل في عالم الذكاء يشبه دور القوة الطبيعية أو النشاط الطبيعي في عالم الطبيعة وأنه كغيره من المفاهيم العلمية .إذ لا يمكننا التعرف عليه إلا عن طريق مظاهره وفي الذكاء بالذات عن طريق اختبارات الذكاء.

ويلاحظ أن « سبيرمان »قد توصل إلى هذا العامل العام ليفسر به معاملات الارتباط الموجودة بين العمليات العقلية المختلفة كما تبينها الاختبارات. فكأن معاملات الارتباط ترجع إلى وجود العامل المشترك بين العمليات العقلية. وهو يبين مقدار الترابط بين عمليتين والمدى الذي يشترك فيه هذا العامل العام فيهما.

وقد أضاف « سبيرمان » إلى هذا العامل العام عاملاً آخر هو العامل الخاص (S) وهو عامل خاص بكل عملية ويعزى إليه نسبياً عدم وجود الارتباط التام بين عمليتين لوجود عامل خاص بكل عملية.

كما أضاف إليهما بعد ذلك عاملاً ثالثاً هو العامل الجمعي أو العامل الطائفي ويعزى إلى هذا العامل الارتباط الموجود بين مجموعة من العمليات المتشابهة.

وتبعاً لهذه النظرية تكون كل العمليات العقلية مشتركة فيما بينها في العامل العام الذي يدخل فيها بدرجات مختلفة. وان كل عملية قد تكون متصلة بمجموعة مشابهة لها ومشتركة معها في عامل ثان يسمى بالعامل الجمعي أو العال الطائفى. كما ان لكل عملية عاملاً خاصاً بها.

نظرية العوامل الطائفية أو العوامل الأولية:

« ثرستون » Thurstone

لا يعتبر النشاط العقلي تبعاً لهذه النظرية نتاجاً لعدد كبير من العوامل كما لا يعتبر نتاجاً لعامل عام يدخل في كل العمليات العقلية. وإنما يمكن تفسير معاملات الارتباط التي توجد بين العمليات المختلفة على أساس عامل أولي يدخل في هذه العمليات ولا يدخل في غيرها. ويربط هذا العامل بينها ويعطيها وحدة نفسية ووحدة وظيفية تميزها عن غيرها من العمليات العقلية. وتكون هذه العمليات فيما بينها مجموعة لها عاملها الخاص. وبالتالي توجد مجموعات أخرى من العمليات كل منها لها عاملها الخاص. وحينئذ يكون هناك عدد من مجموعات القدرات العقلية كل مجموعة لها عاملها الخاص. لهذا تسمى هذه النظرية بنظرية العوامل الأولية. وقد وضع « ثرستون » اختبارات تقيس هذه العوامل. وهي في نظره كما يلي:

١ - العامل العددي - وهو القدرة على أداء العمليات الحسابية بسرعة وبدقة.

٢ - العامل اللغوي - وهو يوجد في الاختبارات التي تتضمن فهماً للغة.

٣ - العامل المساحي - ويدخل في العمليات التي تتطلب من الفرد حل مشكلة تتطلب تصور الأشياء وهي تشغل حيزاً أو فراغاً.

٤ - الطلاقة في استعمال الكلمات - ويوجد في العمليات التي تتطلب من الفرد التفكير في كلمات منفصلة وبسرعة.

٥ - عامل التعقل - ويوجد في العمليات التي تتطلب من الفرد اكتشاف قاعدة أو مبدأ يجمع بين سلسلة أو مجموعة من الحروف.

٦ - الذاكرة الصماء - ويظهر في القدرة على الحفظ بسرعة.

ويؤكد « ثرستون » استقلال هذه العوامل أو القدرات بعضها عن بعض.

نظرية ثورنديك: أو نظرية العوامل المتعددة[٤]

وتسمى هذه النظرية بنظرية العوامل المتعددة للذكاء كما يدل عليها اسمها وتعتبر هذه النظرية أن الذكاء يتكون من عدد كبير من العناصر أو العوامل المنفصلة. وكل عامل منها عبارة عن عنصر دقيق يدل على قدرة من القدرات. وتبعاً لهذه النظرية فإن أي عملية تتضمن عادة عدداً من هذه العناصر الدقيقة التي تعمل سوياً - كما أن أي عملية عقلية أخرى قد تتضمن مجموعة من هذه العناصر - فإذا ما كان هناك معامل ارتباط ايجابي يبين هاتين العمليتين فيعزى هذا إلى وجود عناصر مشتركة بين العمليتين. فاذا كان لدينا مثلاً عمليتان عقليتان (أ، ب) ويوجد بينهما معامل ارتباط أعلى من معامل الارتباط الذي يوجد بين العملية أو عملية ثالثة (جـ)، فالسبب في ذلك تبعاً لهذه النظرية يرجع إلى أن هناك عوامل مشتركة أكثر داخلة في (أ، ب) من العوامل المشتركة بين (أ، جـ) وتبعاً لهذه النظرية لا يوجد ما يسمى بالذكاء العام. ولكن توجد عمليات نوعية منفصلة بعضها عن بعض.

وهذه النظرية نظرية ذرية أي أنها تقسم القدرة العقلية إلى ذرات جزئيات غير أنها تؤكد وجود أنواع من النشاط العقلي بينها عناصر مشتركة. لذا يستحسن ضمها إلى بعضها في مجموعات مثل القدرة اللغوية مثلاً فهذه تتطلب عدة عمليات تدخل فيها اللغة، كذلك القدرة الحسابية

---

(١) المرجع في علم النفس: للدكتور سعد جلال.

وتتطلب هذه العمليات أو استعمال الأرقام وهكذا.

وكانت آراء «ثورنديك» تتطور بتطور الزمن. وقد أعلن أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي الذكاء المجرد. والذكاء الاجتماعي. والذكاء الميكانيكي ثم تحول بعد ذلك إلى تعريف الذكاء عن طريق العمليات التي يؤديها الفرد. وهذه العمليات هي التي تدخل فيها العناصر المشتركة. ووضع اختبار للذكاء على هذا الأساس يتكون من أربعة أجزاء هي:

١ - اكمال الجمل.

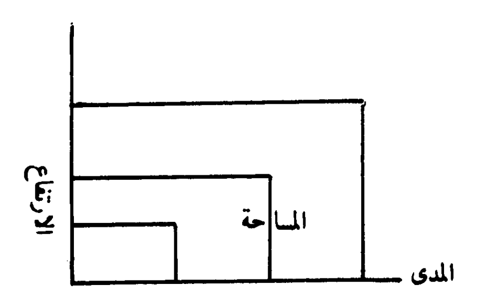
٢ - العمليات الحسابية.

٣ - اختبار الكلمات.

٤ - اختبار اتباع التعليمات[١].

وبتحليله للعمليات التي تقيسها هذه الاختبارات انتهى إلى وصف الذكاء عن طريق أبعاد ثلاثة هي المدى والمساحة والارتفاع.

وصف الذكاء



فالارتفاع يبين مدى صعوبة العمليات التي يتمكن الفرد من أدائها. والمساحة تبين مجموع العمليات التي يتمكن الفرد من أدائها في درجة

(١) المرجع في علم النفس: للدكتور سعد جلال.

صعوبة معينة. أما المدى فهو متوسط ما يتمكن الفرد من أدائه في عمر عقلي وعمر زمني معين.

الذكاء الاجتماعي[1]

لا شك أن للذكاء علاقة رئيسية بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وذلك لأن الفرد لا يحيا في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به ولذا فإن بعض العلماء يميلون في تحديدهم لمفهوم الذكاء إلى هذه الناحية الاجتماعية.

وقد حاول « ثورنديك » Thorndike أن يؤكد هذا المفهوم الاجتماعي في تقسيمة الثلاثي للذكاء السابق الاشارة إليه في نظريته عن العوامل المتعددة. ولا نرى بأساً من ايضاح هذا التقسيم مرة ثانية إتماماً للفائدة. يتلخص فيما يلي:

١ - الذكاء الميكانيكي: Mechanical Intelligence.
ويبدو في المهارات العملية اليدوية الميكانيكية.
٢ - الذكاء المعنوي: Abstract Intelligence.
ويبدو في القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة.
٣ - الذكاء الاجتماعي: Social Intelligence.
ويبدو في القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم.

ومهما يكن من أمر هذا التقسيم فقد أكد به « ثورنديك » أهمية المفهوم الاجتماعي للذكاء.

---

(١) الذكاء: للدكتور فؤاد البهي السيد.

ويقرر « دول » A. Doll إن هذا النوع من الذكاء صفة وراثية تنحدر عبر الأجيال من الآباء إلى الأبناء.

الذكاء والوراثة

انَ اختبارات الذكاء قد بينت بوضوح أن الذكاء يعتمد على الوراثة. ومما يدل على تأثير الوراثة في الذكاء الارتباط الذي يوجد بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم. وقد طبق « بيرت » Burt اختبارات الذكاء على تلاميذ مدرستين مختلفتين احداهما مدرسة إعدادية كان معظم تلاميذها أبناء رجال على حظ وافر من الرقي العقلي والأخرى مدرسة أولية كان معظم تلاميذها أبناء تجار من المحليين. وكانت المدرستان على قدم المساواة في معظم النواحي وخاصة في نوع التربية التي كانت تتبع في كل منهما ومع ذلك حصل تلاميذ المدرسة الإعدادية على درجات أعلى في اختبارات الذكاء.

الذكاء بين الوراثة والبيئة

اهتم علماء النفس بالبحث عن أثر الوراثة والبيئة في الاستعداد العقلي للشخص. وكانت طريقهم في ذلك هي الموازنة بين أبناء العائلة الواحدة من حيث تقاربهم في مستوى الذكاء. ثم بين التوائم وبين الأقارب. وقد دلت الأبحاث بصفة عامة على أنه كلما تقاربت صلة الدم، زادت نسب الذكاء تقارباً.

ومن الأمثلة على ذلك: أنه وجد أن عوامل الارتباط بين ذكاء التوائم المتشابهين في الجنس والملامح ٠,٩.

ومعامل الارتباط بين التوائم من جنسين مختلفين يبلغ ٠,٥٩، وبين الإخوة والأخوات ٠,٥ ، وبين أبناء العم ٠,٢٨ .

فيتضح من الأرقام السابقة أن للوراثة أثراً كبيراً في تشابه مستوى الذكاء . على أن البعض يعترض على هذه النتيجة بأنها راجعة إلى تشابه البيئة. بيد أن هذا الاعتراض مردود عليه بالتقارب الشديد بين التوائم عن الاخوة ولو أن الجميع يعيشون في بيئة واحدة. كما أن هذا التشابه موجود من سن مبكرة جداً في التوائم.

ومن هذه التجارب وغيرها يمكن القول بأن الذكاء وراثي. ولكن يجب ألا نتجاهل الحقيقة بأن الذكاء يظهر في البيئة الصالحة أي أنه يتأثر بالوسط الذي يعيش فيه الشخص.

القدرات الخاصة

أولاً: القدرة اللغوية

لا شك أن اللغة تعتبر وظيفة عقلية هامة جعلت من الانسان أرقى الحيوانات على ظهر الأرض فهي وسيلة التفاهم الأولى بين الأفراد وعن طريقها قامت الحضارات وكتب لبعضها الخلود نتيجة لنقلها من جيل الى جيل.

ولقد نشأ الاهتمام بالقدرة اللغوية بعد أن لوحظ أنه عند تطبيق اختبارات الذكاء على مجموعة من الأفراد، ورصد معاملات الارتباط واستخراج العامل العام المشترك بين هذه الاختبارات كلها نجد أن الاختبارات اللفظية ترتبط ببعضها بينما الاختبارات الأخرى غير اللفظية لا ترتبط ببعضها وهذا يدل على وجود عامل ثانئي لفظي وعير لفظي. ولقد أثبت وجود هذا العامل الطائفي أبحاث كثير منها على سبيل المثال لا الحصر أبحــاث براون وستيفنسون Brown and Stephenson وثرستون Thurstone وبيرت Burt

تركيب القدرة اللغوية وطريقة قياسها

هذه القدرة ليست قدرة بسيطة وإنما هي قدرة مركبة يمكن تحليلها الى ما هو أبسط منها من العوامل التى تدخل في تركيب هذه القدرة.

القدرة اللغوية

١	٢	٣	٤	٥	٦
الفهم اللغوي	الطلاقة اللغوية	ادراك العلاقات	الاستنتاج	الترتيب اللفظي	الموازنة والتنصيف

١ - الفهم اللغوي

وهذا يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات والمادة المكتوبة، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة. ومن الاختبارات التي تقيس الى حد كبير هذا العامل هي الاختبارات التي تحتوي على قوائم كلمات ويطلب من المفحوص أن يذكر مرادف كل كلمة أو عكسها في المعنى أو أن يضعها في جملة مفيدة. أو اعطاء المفحوص قصة أو قطعة لغوية ليقرأها ثم يجيب عن مجموعة مفيدة من الأسئلة المتعلقة بما جاء فيها لقياس مقدار استيعابه لما فيها من الأفكار المختلفة.

مثال: ما هي أقرب الكلمات معنى لكلمة شقيقه
عم - جد - أخت - خال

مثال: الكلمة الأولى في الكلمات التالية هي خالد

خالد	قديم	عريق	سرمدي	نهائي
	( )	( )	( )	( )

وعليك أن تقرأ الكلمات التالية لتلك الكلمة حتى تعثر على الكلمة التي يدل معناها على معنى كلمة خالد. وعندما تكتشف هذه الكلمة ضع علامة

(   ) تحتها لتبين معرفتك لها واختيارك اياها.

٢ - الطلاقة اللغوية

وهذا يتعلق بالقدرة على تكوين الكلمات أو العبارات واسترجاعها بشروط معينة. وتبدو هذه القدرة على الأداء الذي يتميز بالطلاقة في استخدام الألفاظ وهي تعتمد على تحديد مستوى الفرد في ذكر الألفاظ التي تبدأ بحرف معين أو التي تنتهي بحرف معلوم، وبذلك تدل على المحصول اللفظي للفرد الذي يستعين به في حديثه وكتابته ولذا فهي تختلف عن المحصول اللفظي أو اللغوي الذي يفهمه الفرد ولا يستخدمه. وعلى الرغم من وجود ارتباط متوسط بين الفهم اللغوي والطلاقة اللغوية مقداره ٠,٤٢ في الدراسات التي قام بها ثرستون عام ١٩٤١ الا أن هاتين القدرتين متميزتان عن بعضها تماماً. فمن الممكن أن يكون الفرد قادراً على أن يكوّن كلمات بسرعة مع فهمه الضئيل لمعاني تلك الكلمات. وفي الوقت نفسه يوجد أفراد يعانون صعوبة التعبير عن أفكارهم الخاصة ولكنهم يكونون ممتازين في تفهم المادة المكتوبة. فلقد دلت الأبحاث التجريبية التي قام بها مورجان J. B. Morgan على أن المحصول اللغوي للطفل يتباين تبايناً شديداً تبعاً لمدى فهمه للألفاظ المختلفة وتبعاً لمدى قدرته على استخدام هذه الألفاظ في تعبيره. والطفل قد يفهم آلاف الألفاظ لكنه لا يستطيع أن يستخدم منها الا عدداً محدوداً جداً.

ومن الاختبارات التي تقيس هذه القدرة الاختبارات التي يسأل فيها المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معين في زمن محدد أو أن يذكر أكبر عدد من الكلمات التي تطرأ على ذهنه بعد سماعه كلمة

أو رؤية علامة معينة. كما تعتبر اختبارات الانشاء والتعبير الحر مقياساً سليماً للقدرة على الطلاقة اللغوية اذا صححت على أساس معرفة عدد الأفكار والكلمات التي يمكن للمفحوص أن يستدعيها من ذهنه في زمن محدد. كما أن لهذه القدرة علاقة وثيقة بالقافية الشعرية والسجع النثري وغير ذلك من النواحي التي تتصل اتصالاً مباشراً بالحروف الهجائية.

مثال: أذكر أكبر عدد ممكن من أسماء أنواع الطعام المختلفة في دقيقة واحدة.

مثال: أكتب في صف مما يأتي ثلاث كلمات لها نفس معنى الكلمة المذكورة.

كبير	______	______	______
سريع	______	______	______
حنون	______	______	______

مثال: فيما يلي بعض الألفاظ التي تبدأ بحرف الميم: مسكن- ملعب- مجرى ماء. وعليك أن تكتب الألفاظ التي تبدأ بحرف النون مثل نهار.

٣- ادراك العلاقات اللفظية

وهذا يتعلق بالقدرة على ادراك العلاقات عدا قياس القدرة اللفظية. ومن الاختبارات التي تقيس الى حد كبير هذا العامل هي اختبارات التناسب على أنواعها المختلفة كالتشابه والتضاد وعلاقة السببية وعلاقة الجزء بالكل.

فبالنسبة لاختبار التضاد مثلاً يجب أن يراعى في هذا الاختبار أن تكون كلماته من خمسين الى مائة على وجه التقريب وأن تكون الكلمات بسيطة ولا تقبل، بقدرالإمكان، الا اجابة واحدة، ويجب أن تكون الاجابة بعيدة عن مشاكل التهجي والاعراب والقواعد وألا تقبل معاني الكلمات الا معنى واحداً، ومثل هذا الاختبار يمكن أن يتكون من الكلمات الآتية:

فقير - كبير - رجل - أبيض - أخ - مقفول - سؤال - شرق - نعم - يطيع - ينسى - نهاية - بعد - مفاجيء.

أو أن يطلب من المفحوص أن يضع الكلمة الرابعة التي تكون علاقاتها بالكلمة الثالثة كعلاقة الكلمة الثانية بالأولى.

أمثلة:

النار للحريق	كالسحاب ....
العين للوجه	كالإصبع ....
القمر للأرض	كالأرض ....

٤ - الاستنتاج

وهذا يتعلق بالقدرة على التفكير المنطقي بجانب قياس القدرة اللفظية.

ومن الاختبارات التي تقيس هذا العامل قضايا تحتوي على فروض معينة ويطلب من المفحوص تعيين النتائج.

مثال: ضع علامة أمام الجواب الصحيح فيما يلي:

اذا كان سمير أكبر من علي وعلي أكبر من خالد نستنتج من ذلك أن:

خالد أكبر من سمير	علي أكبر من سمير
خالد أصغر من سمير	خالد أكبر من علي

٥- الترتيب اللفظي

وهذا يتعلق بالقدرة على ترتيب الكلمات المبعثرة بحيث تتكون منها جملة مفيدة. ومن الاختبارات التي تقيس هذا العامل الاختبارات التي يعطي فيها المفحوص كلمات في بطاقات ويطلب منه ترتيبها بحيث تكوّن جملة مفيدة ذات معنى.

٦- الموازنة والتصنيف

ويتعلق بالقدرة على تعيين الشيء أو الأشياء المخالفة من مجموعات من الأشياء المتشابهة في المعنى أو في صفة أو علاقة معينة والقدرة على تقسيم مجموعة من الأشياء المختلفة الى مجموعات بحيث تكون هناك علاقة واضحة بين الأشياء في كل مجموعة.

ومن الاختبارات التي تقيس الى حد كبير هذا العامل هي الاختبارات التي يعطى فيها المفحوص مجموعات من الكلمات المتشابهة في المعنى أو في صفة معينة ومعها كلمة واحدة مخالفة لباقي الكلمات ويطلب اليه تعيينها مثل:

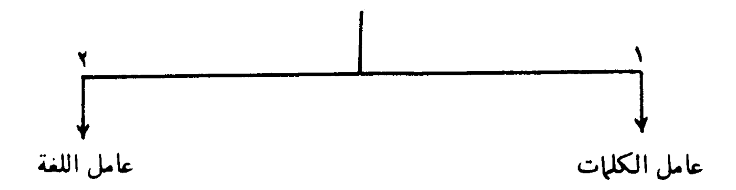
تفاح - موز - ورقة - برتقال - عنب.

أو أن تعطى مجموعة كبيرة من الكلمات المختلفة ويطلب من المفحوص تقسيمها الى مجموعات بحيث تكون هناك علاقات واضحة بين كلمات كل مجموعة مثل:

العدالة - الشفقة - التضحية - الصراحة - الجبن.
الخوف - الصدق - المروءة - الغضب - الكراهية.
العطف - الانصاف - الرهبة - الاخلاص - الرحمة.

(٣ مجموعات كل مجموعة خمس كلمات).

على أن بعض الأبحاث تميل الى تحليل القدرة اللغوية الى عاملين أساسيين يدخلان في تركيب القدرة اللغوية وهما:



١- عامل الكلمات

وهو يتعلق بالكلمات من حيث أنها وحدات سواء في قراءتها أو التعرف عليها أو حفظها. ولهذا العامل جانبان: أولهما يظهر في قدرة الشخص على فهم الكلمات عن طريق القراءة أو السماع أو النطق، والآخر يتمثل في قدرة الشخص على اختيار الكلمات الدقيقة المناسبة والتي تصور فكرة وكتابتها بصورة صحيحة والنطق بها بشكل سليم.

٢- عامل اللغة

وهو يتعلق بالكلمات على أنها مكونات للتركيب اللغوي، فهو يتعلق بوحدة اللغة، والكلمة ليس لها معنى وانما تتوقف قيمتها على مركزها في العبارة التي هي جزء منها. ولهذا العامل أيضاً جانبان: أولهما يظهر في قدرة الشخص على فهم اللغة والآخر يتمثل في قدرة الشخص على الدقة والطلاقة والسرعة في التعبير.

على أن هذا التقسيم أو تلك لا يمنع بطبيعة الحال صفة القدرة اللغوية من حيث أنها كامنة وراء جميع أساليب النشاط اللغوي المختلفة.

أهمية القدرة اللغوية

إن معظم اختبارات الذكاء واختبارات المعلومات العامة والاختبارات التحصيلية كالمواد الاجتماعية واللغات كلها مشبعة بالعامل اللفظي الى حد كبير. وحتى أنواع الاختبارات غير اللفظية كالحسية أو التأدية العملية والتصور البصري كل هذه الاختبارات لا يمكن تنقيتها تماماً من أثر العامل اللفظي خصوصاً اذا كانت تعليمات اجرائها تقتضي التفاهم اللغوي بين الباحث والمفحوص.

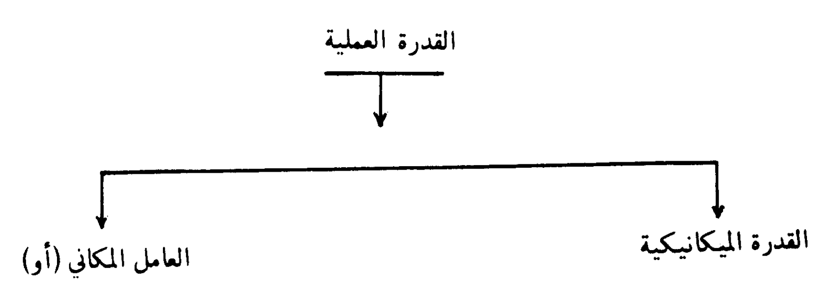
ثانياً: القدرة العملية

تدخل هذه القدرة في الاختبارات غير اللفظية لقياس الذكاء، وكما أن القدرة اللغوية تتعلق بالألفاظ والعبارات، والقدرة الرياضية تتعلق بالرموز والأعداد فكذلك القدرة العملية تتعلق بالأشياء والعدد والآلات.

ويرجع الفضل الى سبيرمان وتلاميذه في الكشف عن القدرة العملية وتركيبها والعوامل الداخلة فيها. فلقد كان من تلاميذه وليم ب. الكسندر الذي أجرى تجربة ضمنها أنواعاً مختلفة من الاختبارات بعضها لفظي وبعضها عملي وبعضها ورقي غير لفظي ثم طبق هذه المجموعة من الاختبارات على عينات مختلفة من الأفراد وانتهى من بحثه الى وجود عوامل ثلاثة وهي:

- عامل عام (الذكاء) يمكن أن يتحد مع ما سماه سبيرمان (ع).
- عامل لفظي يدخل في الاختبارات التي تعتمد على الألفاظ.
- عامل آخر سماه العامل العملي ورمز اليه بالرمز(F)ويدخل هذا العامل في الاختبارات العملية والاختبارات الورقية غير اللفظية وهذا العامل يفسره الكسندر تارة أنه عامل مكاني وتارة أخرى على أنه عامل ميكانيكي وتارة ثالثة على أنه الاثنين معاً.

ولقد أثبتت البحوث الأخيرة أن القدرة العملية تتركب من عاملين هما:



وتظهر القدرة الميكانيكية في اختبارات تكوين المكعبات أو لوحة

سيجان أو هيلي أو اختبار الازاحة لألكسندر. أما العامل المكاني فيظهر في اختبارات سبيرمان الحسية للذكاء أو اختبارات الأشكال المقلوبة أو المنحرفة.

مما تقدم نلاحظ أن القدرة العملية ليست بالقدرة البسيطة بل هي قدرة مركبة يدخل في تكوينها عاملان طائفيان هما بدورهما معقدان كذلك.

ولقد شرحنا القدرة المكانية أو العامل المكاني عندما تحدثنا عن القدرة الرياضية أما الآن فاننا سنتناول بالشرح العامل الثاني في القدرة العملية وهو القدرة الميكانيكية.

القدرة الميكانيكية

هي القدرة التي تجعل صاحبها ميالاً للأعمال التي تتطلب الحل والتركيب وتداول الآلات وفكها ومحاولة معرفة طريقة عملها وغير ذلك من النواحي العملية وليست القدرة الميكانيكية قدرة بسيطة وانما هي قدرة مركبة من عدة عوامل. ولقد اهتم الكثير من الباحثين بالدراسات والمهن الميكانيكية سواء من الناحية النظرية أم من الناحية التطبيقية فنجد أن:

- ثورنديك يشير الى نوع من الذكاء يطلق عليه الذكاء الميكانيكي ويفترض أنه عامل هام يدخل في جميع الأعمال الميكانيكية التي يقوم بها الانسان.

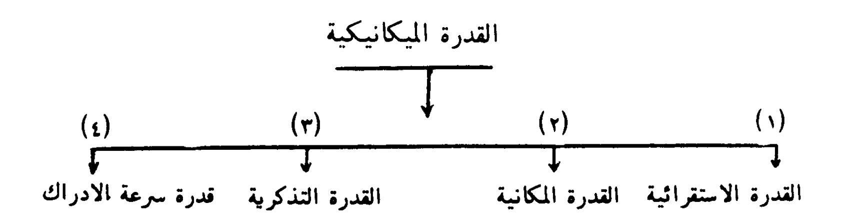
- كوكس يكتشف عاملاً يدخل في الأعمال الميكانيكية أطلق عليه العامل. فلقد أعد كوكس مجموعة معينة من الاختبارات وطبقها على أفراد من الجنسين وعالج النتائج بمناهج التحليل العاملي واستطاع عزل عامل

يمكن أن يسمى « بالاستعداد الميكانيكي ».

- ثم يأتي بعد ذلك هاريل سنة ١٩٤٠ ويكتشف وجود عاملين يدخلان في القدرة الميكانيكية وهما عامل ادراك التفاصيل وعامل تصور العلاقات الميكانيكية.

- ثم اكتشف جيلفورد وآخرون وجود عدة عوامل تؤدي الى النجاح في الأعمال الميكانيكية وهي: عامل التصور البصري للمكان - عامل سرعة الادراك ودقته - عامل المعلومات الميكانيكية - عامل المهارة في استخدام الأيدي والأصابع - عامل التوافق بين الحركات التي تقوم بها اليدان أو التوافق الحسي الحركي.

- وقد استطاع ثرستون L. L. Thurstone سنة ١٩٤٩ أن يقوم بتحليل عاملي شامل لأهم الاختبارات الميكانيكية المعروفة وذلك عندما طبق ٣٢ اختباراً من هذه الاختبارات منها ١٥ اختباراً يدوياً. وقد دلت نتائج هذا البحث على أن القدرة الميكانيكية المركبة تعتمد في مكوناتها العقلية على القدرات التالية:

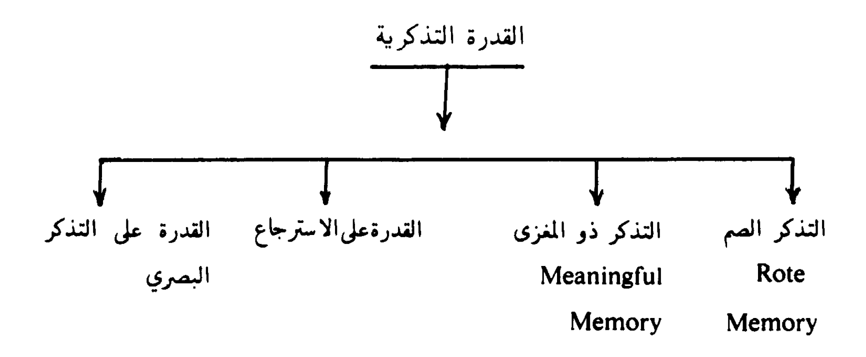


١ - وتبدو القدرة الاستقرائية في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها أو الفكرة الرئيسية من أمثلتها.

٢- وتبدو القدرة المكانية في كل نشاط عقلي يتميز بالتصور لحركة الأشكال المسطحة والمجسمات.

٣- وتبدو القدرة على التذكر في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالتذكر المباشر للاقتران القائم بين لفظ ولفظ وعدد وعدد ولفظ وعدد.

على أن القدرة التذكرية يمكن تقسيمها الى الآتي:



- ويتعلق الحفظ بالقدرة على تذكر الترابطات البسيطة حيث يكون للمعنى أهمية ضئيلة أو لا يكون له أي أهمية ومثل ذلك أن يعطى المفحوص قائمة بأسماء يقابل كلاً منها عدد معين ويسمح له بدقيقة مثلاً ليتذكر الأعداد والأسماء المقابلة ثم يطلب منه قلب الصفحة فيجد في الصفحة التالية قائمة بالأسماء دون الأعداد ثم يطلب من الشخص أن يكتب الأعداد الصحيحة بجوار تلك الأسماء.

- ويتضمن التذكر ذو المغزى تذكر جمل وكلمات ذات معنى وأبيات من الشعر. فيطلب من المفحوص مثلاً أن يقرأ عدة جمل وأن يحاول تذكرها مثل:

« أصلح محمد الماكينة وذلك بتغيير احدى قطع الموتور بقطعة أخرى » ثم تزال هذه العبارة من أمام الشخص ويعرض عليه العبارة مرة ثانية بعد استبعاد كلمة أو أكثر من كل منها مثل:

« أصلح محمد الماكينة وذلك.....
ثم يطلب منه أن يكمل هذه العبارة.

والقدرة على الاسترجاع الصحيح تتضمن الاسترجاع الصحيح المباشر لسلسلة من العناصر التي لا تتصل بعضها ببعض، فتطلب من المفحوص أن يقرأ سلسلة من الأعداد التي تتراوح بين خمسة واثني عشر عدداً ثم يطلب منه أن يعيد الأعداد كما سمعها.

- أما التذكر البصري فتبرز فيه أهمية القدرة على تذكر ما تحتوي عليه الصور الطبيعية أو النماذج من علاقات ومثال ذلك أن يعرض على المفحوص احدى الصور ويطلب منه أن يتذكر تفصيلاتها ثم تبعد الصورة ويلقى عليه عدة أسئلة تتناول محتويات تلك الصورة ليجيب عنها.

٤- وتبدو قدرة سرعة الادراك في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بسرعة ودقة ادراك التفصيلات والأجزاء المختلفة.

أهمية القدرة الميكانيكية

تظهر هذه القدرة عند البنين أكثر من ظهورها عند البنات، على أنه ليس من السهل الكشف عنها قبل سن الثالثة عشرة اذ يكون ظهورها في الغالب حوالى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة.

ولقد اكدت الكثير من الأبحاث العلمية أهمية المكونات العقلية للقدرة الميكانيكية في التنبؤ بالنجاح المهني وفي توجيه الأفراد للأعمال المناسبة لهم في اختيار الأفراد الذين يصلحون لكل مهنة من المهن الميكانيكية المختلفة وكذلك في توجيه التلاميذ للتعليم الصناعي. ومن أهم الأبحاث التي أكدت هذه الفكرة البحث الذي قام به هاريل سنة ١٩٤٠ على عمال النسيج حيث دلت نتائجه على أن مدى النجاح والفشل في مهنة النسيج مثلاً أكثر ارتباطاً بالفهم الميكانيكي منه بالمهارة اليدوية وأن المهارة اليدوية تكتسب بالتدريب المناسب اذا توفر الفهم الميكانيكي.

ثالثاً: القدرة الابتكارية

كثيراً ما يتميز الانسان من بين سائر المخلوقات بأنه حيوان مفكر وأن قدرته على التفكير هي التي سمت به الى أعلى مراتب الارتقاء عن غيره من الكائنات الحية. وكثيراً ما يقال بأن الحيوان مسير بغريزته، والانسان بعقله، فالحيوان لا يفكر والانسان هو وحده المفكر، ويقصد بهذا القول إن سلوك الحيوان جامد محكوم بالغريزة، ولكن سلوك الانسان تلقائي متنوع نتيجة لتفكيره وتدبيره. ويفكر الانسان حين تصادفه أي مشكلة ويحاول حلها. وليس معنى هذا أن العقل لا يفكر الا اذا صادفته المشاكل، فالعقل في نشاط مستمر طالما أن الانسان في حالة يقظة.

ويعرف جون ديوي التفكير بأنه النشاط العقلي الذي يرمي الى حل مشكلة ما، أو أنه الحالة العقلية التي تنشأ اذا ما واجهت الانسان المشكلة أو اعترض طريقه عائق.

ويبرز التفكير واضحاً عندما يواجه الانسان مشكلة معقدة فهو يقف أمامها متحيراً لا يعرف أي طريق يسلك، فهي تتطلب الوصول الى نتيجة أو حل من مقدمات تبدو بعيدة الصلة عنها فيشعر الانسان بما يبذله من جهد في سبيل الوصول الى هذه النتيجة، لذلك يستخدم كل طاقته العقلية بمظاهرها المتعددة لبلوغ هدف معين.

على أننا في حياتنا اليومية كثيراً ما نلاحظ اختلاف الأفراد في طريقة تفكيرهم فمنهم من يميل الى الناحية الآلية واسترجاع الصور الماضية أو ما شابه ذلك ويميل الفرد الى التمسك بما هو متفق عليه ومعمول به ويعارض أي تغيير أو تعديل. ومنهم من يميل الى التجديد والتغيير لما هو قائم ومتفق عليه، وفي هذه الحالة لا يكتفى القول بما هو معلوم ومدروس وما توصل اليه العلم من نتائج وتوصيات، كما أنه لا يخضع ولا ينقاد لما هو متبع ومتعارف عليه.

ولا شك أن هذا الاختلاف في طريقة التفكير يرجع الى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث القدرة على التفكير الابتكاري. فبعض الأفراد لديهم قدرة بسيطة على أن يفكروا أو يبتكروا، والبعض الآخر لديهم قدرة كبيرة على الابتكار والتجديد. وهذه الظاهرة تفسر لنا لماذا يتمكن عالم دون الآخر في التوصل الى اختراع معين؟ على أن دراسة القدرة على التفكير الابتكاري لم تنل العناية الكافية من كثير من العلماء ورجال البحث والتربية.

وفي عام ١٩٥٥ نجد أن Guilford بعد مراجعته لجميع الموضوعات التي كتبت في مقتطفات علم النفس لمدة ٢٥ عاماً يصرح بأن ١٨٦ مقالة من ١٢١٠٠٠ مقالة كانت لها علاقة مباشرة بالقدرة الابتكارية وهذا يعني أن

نسبة ما كتب في هذا الموضوع سواء في صورة بحوث أو مقالات لمدة ربع قرن من الزمن لا تتعدى ٢,٠٪ من مجموع المقالات أو البحوث في هذه المدة.

ولقد صرح في عام ١٩٦٢ أنه لا يكفي أن نوجه اهتمامنا الى دراسة الأفراد الذين أظهروا فعلاً بطريق أو بآخر مقدرتهم على التفكير الابتكاري بل لا بد أن يكون لدينا. بعض المؤشرات التي تساعدنا على انتقاء الأفراد الذين قد يكون لديهم استعداد للتفكير الابتكاري حتى نوفر لهم الجو الثقافي والاجتماعي المناسبين مما يساعدهم على نمو هذا الاستعداد عندهم.

مما تقدم نلاحظ أن الأبحاث التي تناولت القدرة على التفكير الابتكاري قليلة اذا قورنت بالأبحاث التي تناولت القدرات العقلية الأخرى كالقدرة اللغوية أو الرياضية أو الميكانيكية.

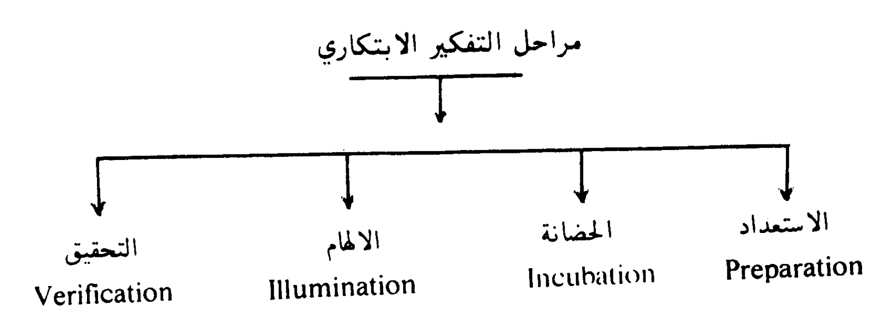
ولقد ازدادت الحاجة في الوقت الحاضر الى معرفة الكثير عن القدرة الابتكارية فلقد انتقل مركز الاهتمام من مجرد توجيه العناية الى الشخص الذكي الذي لديه القدرة على النقد والتحليل الى الشخص الابتكاري الذي يستطيع أن يعطينا أفكاراً جديدة لما يعترضه أو يعترضنا من مشاكل سواء ما يتعلق بالحياة اليومية أو الدراسات العلمية.

على أنه يمكن تقسيم الأبحاث التي تناولت القدرة الابتكارية الى قسمين:

أولاً: دراسة القدرة الابتكارية من حيث أنها عملية عقلية. To study creativity as a Mental Process

ثانياً: دراسة القدرة الابتكارية من حيث أنها نتاج عقلي. To study creativity as end Product.

ويحلل التفكير الابتكاري من حيث أنه عملية عقلية إلى أربع مراحل هي:



ويتبين الاستعداد من دراسة حياة العلماء الذين توصلو الى اختراعات أو نظريات علمية لكبار الفنانين ممن تميز انتاجهم بالابتكارية والتجديد. اذ نجد أنهم مروا بمرحلة استعداد هيأتهم للتوصل الى ما توصلوا اليه، ففي هذه المرحلة يحصل العالم أو المخترع على معلومات ومهارات في ميدان تخصصه اذ يطلع على كل الدراسات التي تمت بصلة الى خبراته ويكون حساساً لمظاهر الاتفاق والاختلاف بين الآراء المختلفة.

أما الحضانة فهي مرحلة وسطى بين الاستعداد والالهام وفي هذه المرحلة يقول Poincaré ان الفرد لا يعرف فيها متى سيأتيه الالهام بحل المشكلة التي بين يديه. ففي هذه المرحلة لا يفكر الفرد في المشكلة وانما يدعها جانباً. لكنه يبدو أن العقل الباطن يستمر في التفكير في المشكلة على الرغم من انصراف الفرد عنها والدليل على ذلك أن كثيراً من العلماء قد بينوا لنا أنهم توصلوا الى حلول للمشاكل العلمية في أحلامهم أو أثناء انصرافهم عنها وهم سائرون في الطريق أو عندما كانوا يقومون بنشاط آخر ليس له صلة بهذه المشكلة على

أنه ليس من الضروري أن نفسر الحضانة بعمل اللاشعور اذ قد تفسر بأن الراحة من التفكير في المشكلة يؤدي الى تجديد نشاط التفكير وتوجيهه في نواحي جديدة تؤدي الى الاهتداء الى الحل الابتكاري.

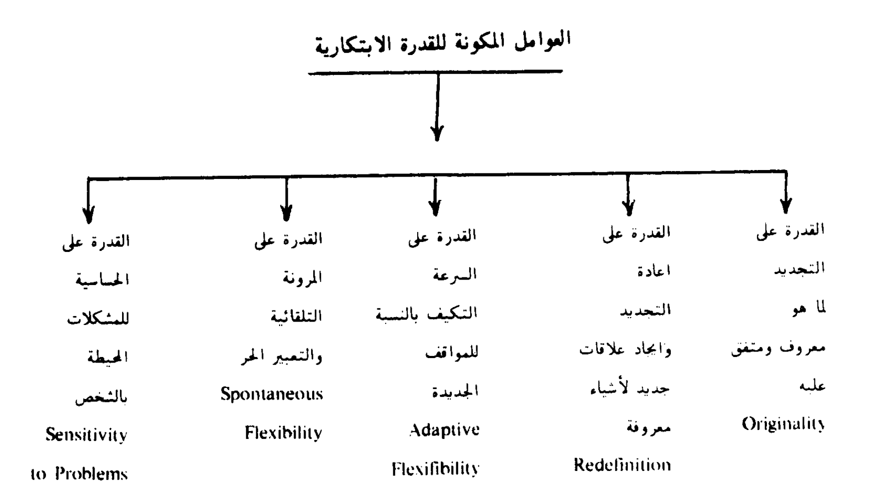
أما مرحلة الالهام فانها تتميز بظهور الحل الابتكاري بطريق فجائي.

وفي مرحلة التحقيق نجد أن الفرد بعد نزول الوحي عليه بالحل يحاول بيان صحته بوضعه موضع الاختبار لبيان مدى ثباته وصحته.

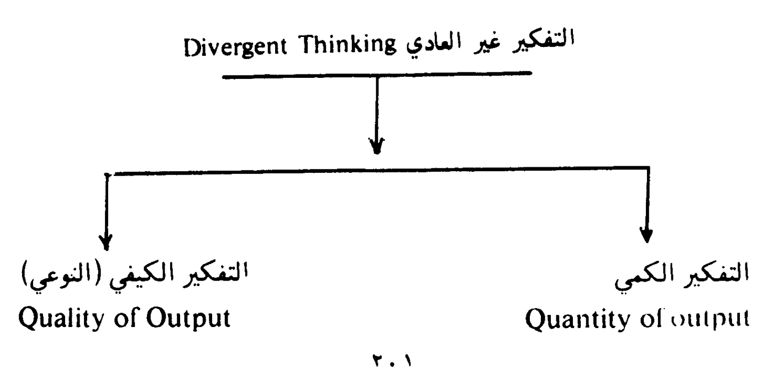
أما الذين يدرسون القدرة على التفكير الابتكاري على أساس أنها انتاج عقلي فهم يعرفون الانتاج الابتكاري بأنه القدرة على انتاج شيء جديد أو ايجاد علاقات جديدة لأشياء معروفة من قبل، على أن يكون هذا الشيء أو تلك العلاقات لها غرض معين ومفيد ويسد حاجة لدى الفرد أو لدى مجموعة من الناس. والجدة هنا أمر نسبي فقد يكون الانتاج جديداً بالنسبة الى الفرد وقد يكون جديداً بالنسبة الى الفرد والى الجماعة التي ينتمي اليها في وقت معين. وبالاضافة الى جدة الانتاج يجب أن يكون الانتاج وظيفياً ونافعاً بمعنى أنه يسد فراغاً معيناً وهذا الفراغ اما أن يشعر به الفرد أو تشعر به الجماعة.

مكونات القدرة الابتكارية

لقد أثبت التحليل العاملي أن القدرة الابتكارية قدرة مركبة وليست بسيطة فلقد أثبت Wilson في تحليله العاملي لمجموعة من الاختبارات أن القدرة الابتكارية تتكون من العوامل الآتية:



لذلك قام Guilford بالتحليل العاملي لبطارية من الاختبارات وتوصل الى أن القدرة على التفكير الابتكاري تعتمد أساساً على القدرة على التفكير غير العادي أو غير السوى Divergent Thinking وهذا النوع من التفكير يقسمه Guilford الى التفكير من حيث الكم والتفكير من حيث الكيف أو النوع.



فالتفكير من حيث الكم يعتمد أساساً على الطلاقة في عملية التفكير ذاتها Fluency of ideas بمعنى أن الشخص الذي له القدرة على أن يعطي أكبر عدد من الأفكار السليمة في وحدة زمنية معينة لمشكلة ما تواجهه، لديه فرصة كبيرة لوجود أفكار ذات قيمة ومفيدة وابتكارية.

أما التفكير النوعي فانه يعتمد أساساً على المرونة في عملية التفكير Flexibility of thinking أي التحرر من الجمود في التفكير والبعد عن النمطية، فالفرد يحاول أن يعطي أفكاراً أو آراء مفيدة ولكنها غير متشابهة وغير نمطية ولا تخضع لتقسيم أو لمعيار واحد.

الفهرس

التنشئة الاجتماعية	٥
الإسلام وقضية التنشئة الاجتماعية	٧
التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية	١٠
الطفولة المبكرة ودور الأسرة خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية	١٣
المراحل التي يمر بها الطفل خلال مرحلة التنشئة الاجتماعية	١٧
الذات كنتيجة للتفاعل الاجتماعي	٢٥
دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية	٢٦
الثقافة والشخصية	٣١
أثر الثقافات الفرعية	٣٥
أثر كل من عاملي الثقافة والوراثة على مضمون التنشئة الاجتماعية	٣٦
أخطاء عملية التنشئة الاجتماعية	٣٨
التعلم	٤٣
تعاريف التعلم	٤٦
تحليل عملية التعلم	٥٠
تحليل الموقف التعليمي	٥٠
المجال الحيوي والموقف التعليمي	٥٤
التعلم في ضوء الوراثة والبيئة	٥٥

شروط التعلم الجيد ٥٩
المارسة كأساس من أسس التعلم الجيد ٥٩
أهمية المارسة في التعلم ٥٩
خصائص المارسة المجدية ٦٠
نماذج المارسة في الموقف التعليمي ٦١
الدوافع ٦٥
مقدمة: الدوافع الفطرية والمكتسبة ٦٥
النزعات (الدوافع) الفطرية الخاصة (الغرائز) ٦٦
النزعات الفطرية العامة ٦٧
الدوافع المكتسبة الشعورية: العواطف ٦٩
الدوافع المكتسبة اللاشعورية: العقد النفسية ٧١
دوافع السلوك ٧٢
الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية ٧٣
تقسيم الدوافع ٧٥
الحاجات النفسية ٧٧
الدوافع والتعليم ٨٣
النضج والتعلم ٨٥
القيمة التربوية للخبرة ٨٩
نظريات التعلم ٩٣
مقدمة ٩٣
التعلم الشرطي: نظرية بافلوف ٩٧
الظروف التي تتكوّن فيها الاستجابة الشرطية ١٠١

كيف يمكن الاستفادة من نظرية التعلم الشرطي ١٠٥
نظرية التعلم والخطأ أو الاحتياط والربط ١٠٧
مقدمة ١٠٧
قوانين التعلم ١١٤
تطبيقات تربوية ١١٥
التعلم بالاستبصار ١١٨
النتائج التي توصل إليها علماء الاستبصار ١٢١
مدرسة الجشتالت والتعلم ١٢٢
قوانين الجشتالت ١٢٣
الطفولة والمراهقة ١٢٧
نواحي التغير التي تطرأ على النمو ١٢٨
الغرض من دراسة مراحل النمو ١٣٠
المميزات الرئيسية للنمو ١٣١
مناهج البحث في علم نفس النمو ١٣٦
العوامل التي تؤثر في النمو ١٤٠
الخلية ١٤٠
الصفات الوراثية والبيئية ١٤١
التعليم والنضج ١٤١
التغذية ١٤١
الغدد ١٤١
الطفولة المتأخرة ١٤٦
ميل الطفل وعلاقته بمراحل النمو المختلفة ١٥٠

أنماط المراهقة ١٥٤
مظاهر النمو في المراهقة ١٥٦
العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للمراهق ١٦١
النمو الانفعالي للمراهقة ١٦٥
الخواص الانفعالية للمراهق ١٦٥
المظاهر الانفعالية للمراهق ١٦٧
الذكاء ١٦٨
العمر العقلي ١٦٨
مفهوم الذكاء ١٦٩
تعريف الذكاء ١٧٠
معنى الذكاء ١٧٢
الاتجاه الوظيفي في معالجة الذكاء ١٧٤
الاتجاه التحليلي في معالجة الذكاء ١٧٥
نظرية العوامل الأولية ١٧٧
الذكاء الاجتماعي ١٨٠
الذكاء والوراثة ١٨١
القدرات الخاصة ١٨٣
القدرة اللغوية ١٨٣
القدرية العملية ١٩٠
القدرة الابتكارية ١٩٦

قائمة مطبوعات دار الشروق - جدة

اسم الكتاب	اسم المؤلف
الدراسات الإسلامية	
تنبيه الغافلين (مجلدان)	للإمام السمرقندي
مرويات ابن مسعود في الكتب الستة (مجلدان)	د . منصور العبدلي
تأويل الاحاديث الموهمة للتشبيه	السيوطي / تحقيق الكومي
فوائد في مشكل القرآن (مجلد) للامام عز الدين عبد السلام	تحقيق سيد رضوان
رسائل الجزائري (مجلد)	ابو بكر الجزائري
منهاج المسلم ، طبعة جديدة فاخرة (مجلد)	ابو بكر الجزائري
عقيدة المؤمن (مجلد)	ابو بكر الجزائري
الفكر الأصولي ، دراسة تحليلية نقدية (مجلد)	د . عبد الوهاب ابو سليمان
ضوابط العقد في الفقه الاسلامي	د . عدنان التركماني
العقيدة الإسلامية سفينة النجاة	د . كمال محمد عيسى
التراضي في عقود المبادلات المالية (مجلد)	د . السيد نشأت الدريني
الامام الشوكاني مفسراً (مجلد)	د . محمد الغماري
قطف الثمر في رفع اسانيد المصنفات والأثر	للإمام صالح الفلاني
خصائص مدرسة النبوة	د . كمال محمد عيسى
موطأ الامام مالك - برواية ابي القاسم (مجلد)	تحقيق / د . محمد علوي مالكي
قاموس الفاظ القرآن / عربي - انجليزي (مجلد)	د . عبد الله عباس الندوي
شرف الأمة المحمدية	د . محمد علوي المالكي
غارة تبشيرية على اندونيسيا	ابو هلال الاندونيسي
نظرية الاجتهاد في الشريعة الإسلامية	احمد ابراهيم الدروي
معجزات قلب القرآن	هاشم سعيد دفتر دار

اسم الكتاب	اسم المؤلف
التربية الإسلامية ، أهدافها وأسسها	محمد احمد القحطاني
العلم والعلماء	ابو بكر الجزائري
رسم المصحف - أوهام المستشرقين	د . عبد الفتاح شلبي
الشباب المسلم والحضارة الغربية	حسن حسن سليمان
تعدد الزوجات بين الشريعة والقانون	د . عبد الناصر العطار
مشكلات الشباب الجنسية والعاطفية	عبد الرحمن واصل
القول القيم مما يرويه ابن تيمية	حامد المحضار
عاطفة الحب بين الاسلام ووسائل الاعلام	عبد الرحمن واصل
مصرع الدارونية	محمد علي يوسف
التاريخ والتراجم	
السيرة النبوية (مجلد)	ابو الحسن الندوي
الطائف في الجاهلية وصدر الاسلام	د . نادية حسني صقر
تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الاول من القرن العشرين	د . مديحة أحمد درويش
تراجم أعيان المدينة المنورة في القرن (١٢) الهجري	تحقيق / محمد التنوجي
سلطنة عمان في القرنين ١٨ - ١٩ م	د . مديحة درويش
دراسة لسقوط ثلاثين دولة اسلامية	د . عبد الحليم عويس
هذه حياتي	حسن محمد كتبي
المسلمون في الاتحاد السوفياتي عبر التاريخ (مجلدان)	د . محمد علي البار
مطلع العصر العباسي الثاني	د . نادية حسني صقر
أباطيل يجب أن تمحى من التاريخ	د . ابراهيم شعوط
العلامة السيد عبد الحي الحسني	د . قدرة الله الحسني

اسم الكتاب	اسم المؤلف
اللغة العربية وآدابها	
مختصر النحو	د . عبد الهادي الفضلي
مختصر الصرف	د . عبد الهادي الفضلي
أئمة النحاة في التاريخ	د . محمد محمود غالي
دراسات في الأدب العربي على مر العصور	د . عمر الطيب الساسي
مختارات من أدب العرب (مجلد)	ابو الحسن الندوي
طلائع الفكر والأدب - ٢ جزء	هاشم سعيد دفتر دار
الطائر المهاجر - (ديوان شعر)	د . اخلاص عمارة
عمر بن أبي ربيعة - زعيم الغزل العربي	د . محمود ابو ناجي
في الدراسات القرآنية واللغوية	د . عبد الفتاح شلبي
كتاب معاني الحروف - الرماني النحوي	تحقيق / عبد الفتاح شلبي
من مكة مع التحيات (مجموعة قصص)	لقمان يونس
مسرحية عمر بن عبد العزيز	عبد الله بوقس
تعلم لغة القرآن - انجليزي - عربي	د . عبد الله عباس الندوي
لكي يكون لحياتنا معنى	عبد الله ابو العينين
التربية والتعليم وعلم النفس	
الانطلاقة التعليمية في المملكة العربية السعودية جـ ١ وجـ٢ وجـ٣ (كل جزء في مجلد)	عبد الله بغدادي
عوامل الكفاية الانتاجية في التربية	د . محمد مصطفى زيدان
نظريات التعليم وتطبيقاتها العملية	د . محمد مصطفى زيدان

اسم المؤلف	اسم الكتاب
د . محمد مصطفى زيدان	النمو النفسي للطفل والمراهق
د . محمد مصطفى زيدان	علم النفس التربوي
د . محمد مصطفى زيدان	الكفاية الانتاجية للمدرس
د . محمد مصطفى زيدان	المدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية
حسين محضر	الجديد في الإدارة المدرسية
د . محمد مصطفى زيدان	معجم المصطلحات النفسية والتربوية
د . نبيل السمالوطي	الاسلام وقضايا علم النفس الحديث
د . محمد مصطفى زيدان	اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة
د . نبيل السمالوطي	التنظيم المدرسي والتحديث التربوي
د . ابراهيم مطاوع	الأصول الإدارية للتربية
د . ابراهيم مطاوع	أصول التربية
د . محمود سلطان	مقدمة في التربية
د . محمد مصطفى زيدان	دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي
د . محمود سلطان	مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ
د . حسان محمد حسان	دراسات في الفكر التربوي
ترجمة / محمد الخوالدة	تصنيف الأهداف التربوية جـ ١ وجـ٢
د . ابراهيم مطاوع	التخطيط للتعليم العالي
د ، عبد الرحمن صالح	تاريخ التعليم في مكة
ترجمة / محمد الخوالدة	التصميم التعليمي - كمب
د . علي راشد	الجامعة والتدريس الجامعي
د . احمد محمد عامر	علم نفس الطفولة في ضوء الاسلام
د . عبد الحميد الهاشمي	أصول علم النفس العام
د . عبد الحميد الهاشمي	المرشد في علم النفس الاجتماعي
د . عبد الحميد الهاشمي	التوجيه والارشاد النفسي

اسم الكتاب	اسم المؤلف
أصول علم النفس العام في ضوء الاسلام	د . احمد محمد عامر
مقدمة في علم النفس الاجتماعي ودراسات المسلمين	د . احمد محمد عامر
علم النفس المعاصر في ضوء الاسلام	د . محمد محمود محمد
علم النفس العسكري	د . عبد اللطيف فرج وزميله
العلوم الاجتماعية	
المنهج الاسلامي في دراسة المجتمع	د . نبيل السمالوطي
بناء المجتمع الاسلامي ونظمه	د . نبيل السمالوطي
الدين والبناء العائلي	د . نبيل السمالوطي
الدين والبناء الاجتماعي جـ ١ وجـ٢	د . نبيل السمالوطي
الدراسات العلمية للسلوك الإجرامي	د . نبيل السمالوطي
علم اجتماع العقاب جـ ١ وجـ٢	د . نبيل السمالوطي
مفهوم اسلامي جديد لعلم الاجتماع	د . محمد علوان
الجغرافيا	
الحجاز - الجزء الغربي من المملكة السعودية (مجلد)	د . عمر الفاروق رجب
المدينة المنورة - اقتصاديات المكان	د . عمر الفاروق رجب
مفاهيم جغرافية في القصص القرآنية (قصة ذي القرنين)	د . عبد العليم خضر
رحلة الحج الى بيت الله الحرام	محمد امين الشنقيطي

اسم الكتاب	اسم المؤلف
الاقتصاد والادارة والمحاسبة	
سيكولوجية الإدارة	د . هشام جمجوم
التنمية والتخطيط الاقتصادي	د . حسين عمر
مقدمة علم الاقتصاد (نظرية القيمة)	د . حسين عمر
موسوعة المصطلحات الاقتصادية	د . حسين عمر
التضامن الاسلامي في المجال الاقتصادي	د . غريب الجمال
الودائع المصرفية النقدية واستثمارها في الاسلام	د . حسن الامين
البنوك الاسلامية	د . شوقي شحاته
دراسة في السياسة الداخلية للسعودية	احمد حسن دحلان
الإتصالات الإدارية	د . محمد احمد القحطاني
أصول التنظيم والأساليب	د . محمد شاكر عصفور
إدارة التنمية والتنمية الإدارية	د . احمد رشيد
إدارة الأعمال في البيئة السعودية	د . مدني علاقي
الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية	د . امين ساعاتي
الإدارة في الاسلام	د . عبد الرحمن الضحيان
إدارة التسويق	د . حسن ابو ركبة
نظريات في العلاقات العامة	د . احمد جمال ظاهر
أساسيات المحاسبة المالية	د . فكري عشماوي
العلوم والرياضيات	
الجيولوجيا الاقتصادية والثروة المعدنية	د . محمد عبده يماني

اسم الكتاب	اسم المؤلف
نظرات علمية في غزو الفضاء	د . محمد عبده يماني
الكيمياء العضوية الفيزيائية	د . عبد العزيز خوجه وزميله
مبادىء التحليل المركب (رياضيات)	د . محمود كتكت
الرياضيات في الاقتصاد والادارة جـ ١ وجـ٢	د . عبد الشافي عبادة وآخرين
مقدمة في الرياضيات للعلوم والهندسة	د . عبد الشافي عبادة وآخرين
علم المكتبات والبحث العلمي	
تحقيق التراث - طبعة مزيدة (مجلد)	د . عبد الهادي الفضلي
معجم المصطلحات المكتبية - انجليزي / عربي	د . محمد البنهاوي
عالم الكتب والقراءة والمكتبات	د . محمد البنهاوي
الفهرسة الموضوعية	د . محمد فتحي عبد الهادي
قاموس مصطلحات الوثائق والأرشيف	د . سلوى ميلاد
التصنيف العملي للمكتبات	د . محمد البنهاوي
البحث العلمي ، مناهجه وتقنياته	د . محمد زيان عمر
كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات الفقهية(مجلدان)	د . عبد الوهاب ابو سليمان
كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات القرانية والسنة النبوية والعقيدة الإسلامية (مجلد)	د . عبد الوهاب ابو سليمان
كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات العربية ، والتاريخية . (مجلد)	د . عبد الوهاب ابو سليمان
كتابة البحث العلمي (صياغة جديدة)	د . عبد الوهاب ابو سليمان
المرشد في كتابة الابحاث	د . حلمي فودة وزميله

اسم الكتاب	اسم المؤلف
الصحافة والاعلام	
وكالات الأنباء في العالم العربي	د . محمد فريد عزت
فن الكتابة الصحفية	د . فاروق ابو زيد
فن الخبر الصحفي	د . فاروق ابو زيد
بحوث الاعلام الاسلامي	د . محمد فريد عزت
تحليل المحتوى في بحوث الاعلام	د . محمد عبد الحميد
قاموس المصطلحات الاعلامية انجليزي / عربي	د . محمد فريد عزت
العلاقات العامة وطبيعة الرأي العام	د . محمد البادي
الخبر الإذاعي	د . كرم شلبي
دراسات في الاعلام الدولي	د . راسم الجمال
دراسات في فن التحرير الصحفي	د . محمد فريد عزت
فن الخبر الصحفي وضوابطه الاسلامية	د . كرم شلبي
المذيع وفن تقديم البرامج في الراديو والتلفزيون	د . كرم شلبي
فن الكتابة للراديو والتلفزيون	د . كرم شلبي
الإنتاج التلفزيوني وفنون الإخراج	د . كرم شلبي
التلفزيون والتغير الإجتماعي في الدول النامية	محمد سعيد آل زعير
وسائل الاعلام السعودية والعالمية (مجلد)	د . محمد فريد عزت
قضايا إعلامية من زوايا ثقافية (الإذاعات العربية الموجهة بلغات أجنبية)	د . سعيد الصيني وزميله
مطبوعات باللغة الانجليزية	
BASICS IN LINGUISTICS	د . عبد الحميد حسين
TOPICS IN LINGUISTICS	د . محمد غالي وآخرين
THE THIEF AND THE DOGS	ترجمة د . عادل الياس

قائمة منشورات عالم المعرفة - جدة

توزعها دار الشروق - جدة

اسم الكتاب	اسم المؤلف
تفسير سورة الواقعة	د . محمد بن محمد ابو شهبة
الوسيط في علم مصطلح الحديث	د . محمد بن محمد ابو شهبة
مرويات الصحابي سلمة بن الأكوع	د . حكمت بشير ياسين
القضاء في الشريعة الاسلامية (حكمه و شروطه بين النظامين السعودي و المصري)	د . فاروق عبد العليم مرسي
الاسلام و المستشرقون	نخبة من علماء المسلمين
الامثال في القرآن الكريم	د . منصور عون العبدلي
المدخل الى تاريخ الاسلام في الشرق الاقصى	علوى بن طاهر الحداد
انتشار الاسلام في ٤٦ دولة آسيوية و افريقية	د . عبد الله مبشر الطرازي
حضارة الاسلام في وادي النيل	د . عبد العليم خضر
الاسلام و المسلمون في افريقيا الشمالية	د . عبد العليم خضر
التاريخ السياسي والفكري للمذهب السني في المشرق الاسلامي من القرن الخامس الهجري حتى سقوط بغداد . . .	د . عبد المجيد بدوي
موسوعة التاريخ الاسلامي والحضارة الاسلامية في بلاد السند و البنجاب في عهد العرب	د . عبد الله مبشر الطرازي
تاريخ اوروبا الحديث (فرنسا في مائة عام)	د . آمال السبكي
علماء و مفكرون عرفتهم	الشيخ محمد المجذوب
المختصر من كتاب نشر النور والزهر في تراجم افاضل مكة من القرن العاشر الى القرن الرابع	الشيخ عبد الله مرداد
بحوث و دراسات في التربية	د . محمد احمد كريم
من المبادىء التربوية في الاسلام	د . محمد علي المرصفي
مخطط موجز في التربية	د . محمد احمد كريم
التعليم النظامي وغير النظامي في المملكة العربية السعودية	د . ابراهيم محمد ابراهيم

اسم المؤلف	اسم الكتاب
د . سعد ابو الرضا	الادب الاسلامي قضية و بناء
د . خليل عمايره	في نحو اللغة وتراكيبها
د . عبد العليم خضر	صيغة مقترحة للتكامل الاقتصادي بين بلدان العالم الاسلامي
د . عبد العليم خضر	الانسان في الكون بين العلم و القرآن
د . عبد الله مبشر الطرازي	المختصر في قواعد اللغة الفارسية
محمد ضياء الدين الصابوني	في رحاب رمضان (شعر)
د . عبد الله مبشر الطرازي	قواعد اللغة التركية مع الشرح بالعربية
محمد احمد الشاطري	ادوار التاريخ الحضرمي
محمد احمد الشاطري	سيرة السلف من بني علوي الحسينيين
حامد ابي بكر المحضار	صفحات من تاريخ حضرموت
محمد ابي بكر الشلي	المشرع الروي في مناقب السادة الكرام آل علوي . . . .
السيد عبد الرحمن المشهور	شمس الظهيرة في نسب اهل البيت من بني علوي
السيد احمد عمر الشاطري	الياقوت النفيس في مذهب ابن ادريس
السيد محمد احمد الشاطري	المعجم اللطيف لاسباب الالقاب والكنى في النسب الشريف
حسن محمد كتبي	في موكب الحياة - ماضينا و حاضرنا
د . محمد مصطفى زيدان	دليل مناهج البحث التربوي و الاختبارات النفسية . . .
د . زكريا سليمان بيومي	قراءة جديدة في تاريخ العثمانيين
الشيخ رحمة الله كيرنجي	اظهار الحق (ترجمة لغة انجليزية)
ابو بكر الجزائري	المسجد و بيت المسلم

A 0082